

ANNET ENN Å LÆRE Å LESE OG SKRIVE

En undersøkelse av tidligere skoleelevers opplevelse av
norskundervisningen i folkeskolen 1950-57

**Hovedoppgave i norsk
av
Anne-Ruth Jangaard**

Universitetet i Oslo
Det historisk-filosofisk fakultet
Institutt for nordistikk og lingvistikk
Høstsemesteret 2005

FORORD	5
1 INNLEDNING	7
1.1 Om å bli innhentet	7
1.2 En brukerundersøkelse	8
1.3 Problemstillinger	9
1.4 Forskningsopplegget	10
2 FELTARBEIDET	11
2.1 Intervju som innsamlingsmetode	11
2.2 Valg av informanter	12
2.3 Intervjuspørsmålene	15
2.4 Forventninger	17
2.5 Gjennomføring av intervjuene	18
2.6 Feltrelasjoner	22
2.7 Feltarbeid og etikk	25
3 BEARBEIDING AV MATERIALET	30
3.1 Transkripsjon	30
3.2 Organisering	31
3.3 Anonymisering	31
3.4 Sannhet og brukergrensesnitt	32
4 FOLKESKOLEN 1950 – 1957: LÆREPLANEN	37
4.1 Normalplanen av 1939 – innledende del	37
4.2 Normalplanen av 1939 – norskfaget	41
4.3 Kommentarer til Normalplanen av 1939	44
5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV MATERIALET	46
5.1 Analytiske perspektiver	46
5.2 Lokalmiljøene og skolene	50
5.3 Informantene	51
5.4 Jenta som dumpet på skolen	62
5.5 Lesing og skriving	65
5.5.1 Ingen lesing før skolestart	66
5.5.2 Leseopplæring	70
5.5.3 ABC og lesebok	76
5.5.4 Høytlesing på omgang i klassen	79
5.5.5 Lærerens høytlesing for klassen	84
5.5.6 Rettskriving og grammatikk	89
5.5.7 Stilskriving	99
5.5.8 Høytlesing hjemme	112
5.5.9 Fritidslesing som barn	116
5.5.10 Lesing og skriving som voksne	126
5.6 Konsekvenser for engelskundervisningen	134
5.7 Generelle vurdering av norskundervisningen og folkeskoletiden	140
5.8 Hvorfor husker informantene det de gjør?	151

6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	155
6.1	Samspill forsker - informanter	155
6.2	Refleksive brukere	156
6.3	Eleven og læreren	157
6.4	Mestringsopplevelser	158
6.5	Norskfaget og gode leseopplevelser	160
6.6	Ensretting – også i norskfaget	161
6.7	Kvalitative brukerintervjuer – en brukbar metode?	162
6.8	Og hva så?	162
6.9	Hva får’u ut a’ det her?	163
	LITTERATURLISTE	167
	VEDLEGG	

FORORD

Under arbeidet med denne oppgaven har tankene gått til to av mine ungdomsskolelærere: rektor Arne Småkasin og klassestyrer Halvor Berg, som også begge var mine norsklærere. Ingen av dem nådde pensjonsalder før de døde. Jeg skulle gjerne vist dem dette arbeidet og diskutert det med dem. Jeg skulle gjerne takket dem for at de hver på sin måte nørte min interesse for skolen som institusjon: Arne Småkasin, som den grundige skolemannen med interesse for skoleutvikling og for sine elever, og Halvor Berg, norsklæreren som ikke lærte meg en eneste kommaregel, men som har vært den viktigste personen for meg i min utvikling som skriver. Disse to var også informanter i min første empiriske undersøkelse, min historiske særoppgave på gymnasen om den linjedelt ungdomsskolen.

Professor Frøydis Hertzberg var min lærer da jeg tok nordisk grunnfag i 1986. Vi har hatt mange gode samtaler i løpet av min lange og oppstykkede studietid ved ”Nordisk institutt”. Spesielt vil jeg takke for samtalen 10. desember 2004, som førte til valg av tema for denne hovedoppgaven. Frøydis Hertzberg har en gang i løpet av disse årene siden jeg tok grunnfag sagt at jeg ikke kom til å klare å gi meg uten å ta hovedfag. Det tok tid, men hun fikk rett.

Jeg vil takke min veileder, Kjell Ivar Vannebo, for sindige, positive og konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst var det viktig for meg at veilederen også ble interessert i og engasjert av prosjektet. På grunn av avstanden og at jeg i hele perioden har vært i jobb, har kommunikasjonen for det meste foregått pr. e-post og telefon. Det har fungert godt.

Jeg vil også takke min nye kollega og venn Solveig Brandal, som midt i vår travle høst som nyansatte lektorer ved samme videregående skole, sjenerøst tilbød seg å være leser av oppgaven i den siste fasen av arbeidet. Hun har også hjulpet meg med korrektoren.

Takk til informantene: Anne, Bente, Cecilie, Daniel, Eivind, Finn, Grete, Hege, Ivar og Jon, som sa ja til å la seg intervju, og som ga meg biter av sin skolehistorie og livshistorie og perspektiver på en skolegang som ligger femti år tilbake i tid.

Familien min er et kapittel for seg. De vet hva jeg mener.

Horten, oktober 2005

Anne-Ruth Jangaard

I sitatene fra materialet er intervjuerens replikker satt i kursiv.

1 INNLEDNING

- Det er utdannelsen din, da?

- Ja. Det er en del av det. Jeg har holdt på lenge jeg, da. Dette her er siste biten av det.

- Og da blir'u ... ?

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

1.1 Om å bli innhentet

Jeg har forsøkt å komme unna. I mange år har jeg proklamert at jeg slett ikke ønsker meg tilbake til skolen igjen, selv om jeg liker å formidle og liker å være sammen med unge mennesker. Da jeg omsider bestemte meg for å ta et hovedfag, og valgte norsk, var det heller ikke med noen hensikt eller noe ønske om å bevege meg i retning av skolen. Her var det mange muligheter i flere retninger så jeg skulle nok finne noe å fordype meg i som interesserte meg. Jeg tok med meg en språkdidaktisk emnekrets fordi forelesningene var lagt til en dag jeg likevel var i Oslo for å følge en annen emnekrets - og selvfølgelig fordi det var et meget interessant emne.

Det tok tid å finne fram til emne for hovedoppgaven. Jeg gjorde framstøt i ulike retninger, med bakgrunn i min sammensatte fagbakgrunn og arbeidserfaring. Jeg fant ikke fram til noe som engasjerte meg nok for et slikt arbeid. Jeg prøvde derfor en annen innfallsvinkel: Hva har jeg opp gjennom årene likt å arbeide med? Hva slags arbeid har engasjert meg?

I min historisk særoppgave på gymnaset (1977) skrev jeg en skolehistorisk oppgave om innføringen og utviklingen av linjedelingen i ungdomsskolen. Differensieringsproblematikken var et viktig tema. Oppgaven inneholdt også min første empiriske undersøkelse: Jeg sendte et spørreskjema med de samme spørsmålene til to av mine tidligere ungdomsskolelærere, som jeg visste hadde svært ulikt syn på disse spørsmålene. Arbeidet med oppgaven engasjerte og ga rikelig næring til min interesse for skole spørsmål og skolehistorie, selv om min historielærer nok syntes oppgaven lå litt på siden av det som var vanlige emner for historiske særoppgaver.

Da jeg tok nordisk grunnfag (1986), skrev jeg en fagdidaktisk oppgave som var en undersøkelse av framstillingen av "muntlig norsk" i noen lærebøker i norsk for ungdomsskolen. Også dette fant jeg svært interessant. Den språklige oppgaven min til mellomfagseksamen i nordisk (1995), "Muntlig språkbruk i maktens sal", var en undersøkelse av stortingsrepresentanters holdninger til muntlig språkbruk fra Stortingets talerstol. Materialet hentet jeg inn ved en spørreskjemaundersøkelse til

stortingsrepresentanter fra utvalgte fylker. Jeg likte både feltarbeidet og bearbeidingen av materialet, som hadde vært stort nok til en hovedoppgave, men den gangen hadde jeg ikke mulighet til å fortsette. Det pedagogiske, det undersøkende og det formidlende har stått sentralt i mye av det arbeidet som har engasjert meg gjennom mange år.

I desember 2004 hadde jeg en samtale med professor Frøydis Hertzberg, som jeg har hatt kontakt med siden hun var min lærer da jeg tok nordisk grunnfag. Jeg hadde innsett at en hovedoppgave som engasjerte meg, antagelig måtte ha noe med skole, antagelig skolehistorie, å gjøre. I løpet av samtalen nevnte jeg at det kunne vært interessant å spørre noen om hva de husket fra norskundervisning de hadde fått i sin skoletid, kanskje som en slags innledning til en oppgave. Da utbrøt Frøydis Hertzberg noe sånt som at ”En innlending! Det der er da en hel oppgave!”. Vi snakket mer om dette, og jeg bestemte meg: Dette ville jeg undersøke. Dette skulle være utgangspunkt for min hovedoppgave i nordisk.

Denne oppgaven har altså blitt til ut fra en nysgjerrighet og en interesse for skolen og skole spørsmål som jeg ikke har kommet utenom. Det er først og fremst skolen som system som interesserer meg, hvordan dette systemet samspiller med andre systemer og ikke minst hvordan skolen samspiller med og har konsekvenser for enkeltmenneskers liv. De færreste kommer utenom skolen. Vi blir alle berørt. Skolen setter sine varige spor i oss alle, på godt og vondt. Jeg har lett etter og undersøkt noen av disse sporene hos mine informanter. Det har vært interessant, givende og ubehagelig.

Jeg fant en oppgave som engasjerte meg. Av og til har jeg tenkt at det var en oppgave som fant meg. Jeg sitter med et materiale som består av biter av ti livshistorier, der skolen har en sentral rolle. Jeg skulle gjerne hatt mer tid og mer plass til å presentere og analysere materialet, men innenfor hovedoppgavens rammer håper jeg å få formidlet vesentlige deler av materialet og ut fra dette bidra med perspektiver på norsk skole fra 1950-tallet, og på generelle trekk ved det å være skoleelev..

1.2 En brukerundersøkelse

Hva husker elever fra den norskundervisningen de har fått i løpet av sin obligatoriske skolegang? Hva vil de trekke fram etter at de har levd noen år og ikke er elever lenger og norsktime ligger mange år tilbake i tid? Jeg vet noe om hva jeg selv husker fra min egen skoletid, men i arbeidet med denne oppgaven ønsket jeg å undersøke dette nærmere med andre som informanter og fra en tid jeg ikke selv er husvarm i.

Metoden for å finne svar på spørsmålene mine ga seg selv: Hvis man lurte på hva noen husker, så er det enkleste å spørre dem. Altså trengte jeg å finne noen personer å

spørre, noen som var villige til å la seg intervju. Så helt enkelt var det likevel ikke. De metodiske utfordringene vil jeg komme tilbake til nedenfor (jf. kap. 2).

Man kan godt kalle min undersøkelse en ”brukerundersøkelse”. Det spesielle med denne brukerundersøkelsen er at det er så lang tid mellom leveransen av ”varen” eller ”tjenesten” og undersøkelsen. Samtidig har man ut fra et norsklærersynspunkt selvfølgelig en formening om at ”varen” eller ”tjenesten” som en gang ble levert, fortsatt er i bruk. Jeg var nysgjerrig på hva informantene jeg valgte ville trekke fram, og jeg var overbevist om at de i alle fall ville huske noe.

1.3 Problemstillinger

I utgangspunktet hadde jeg én hovedproblemstilling: Hva husket informantene fra den norskundervisning de hadde fått i løpet av sin obligatoriske skolegang? På grunn av uvissheten om hva jeg ville finne, bestemte jeg meg for at valg av mer spesifikke problemstillinger var noe jeg måtte utsette til etter at innsamlingen av materialet var fullført og at det samme gjaldt for valg av perspektiver og redskaper for analyse av materialet.

At jeg ville finne arbeidet med undersøkelsen interessant, var jeg ikke i tvil om. Spørsmålet var om resultatene ville være interessante ut over det å finne ut hva informantene husket. Jeg ønsket å finne ut om materialet og en analyse av det kunne belyse ulike sider ved norskfaget i skolen, eventuelt andre forhold, både i et historisk perspektiv og i forhold til dagens problemstillinger i norsk grunnskole.

Problemstillingene jeg vil ta for meg kan etter dette oppsummeres slik:

Gjennom intervjuer med et utvalg informanter ønsker jeg å:

1. undersøke hva et utvalg tidligere elever husker fra den norskundervisningen de fikk i løpet av sin obligatoriske skolegang.
2. undersøke og presentere metodiske utfordringer ved en slik ”brukerundersøkelse”.
3. presentere og analysere utvalgte problemstillinger som avdekkes etter at innsamlingen av materialet er gjennomført.
4. prøve å finne mulige svar, eller antydninger til svar, på hvorfor det er dette informantene husker.
5. finne ut om resultatene jeg finner av denne (bruker)undersøkelsen gir innspill som kan være aktuelle i forhold til dagens utviklingsarbeid for norskfaget spesielt og for skolen generelt.

6. finne ut om metoden jeg bruker i arbeidet kan være anvendelig eller videreutvikles med tanke på lignende undersøkelser.
7. finne ut om resultatene av undersøkelsen gir grunnlag for videre forskning og eventuelt foreslå områder som det kan være aktuelt og fruktbart å undersøke videre.

Hovedvekten i avhandlingen vil ligge på punkt 3, en presentasjon og analyse av deler av det materialet jeg har samlet inn.

1.4 Forskningsopplegget

I arbeidet med undersøkelsen har jeg både under forberedelsene og videre i arbeidet støttet meg til Martyn Hammersley og Paul Atkinson (1998): *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*, Ad Notam Gyldendal (senere forkortet H&A 1998). Bokas forord er skrevet av Ragnvald Kalleberg og tar for seg forholdet mellom feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. Kalleberg påpeker at det er viktig å ta utgangspunkt i et forskningsopplegg, det vil si en oversikt over et prosjekts sentrale temaer, metoder og analytiske strategier. På denne måten, hevder han, kan det etableres en forbindelse mellom vitenskapsteori og forskningspraksis. Kalleberg presenterer også en modell av et slikt forskningsopplegg. Modellen består av fire hovedelementer: spørsmål (problemstillinger), erfaringsmateriale (datamateriale), analytiske perspektiver og svar (jf. H&A 1998:15). Kallebergs modell har vært et utgangspunkt for å gjøre rede for mitt forskningsopplegg og metodiske refleksjoner knyttet til det.

I kapittel 2 vil jeg ta for meg feltarbeidet, det vil si prosessen fra valget av intervju som innsamlingsmetode til gjennomføringen av intervjuene. Her har jeg også inkludert et punkt med etiske refleksjoner knyttet til feltarbeidet og bruken av materialet (jf. kap. 2.7). I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for hvordan det innsamlede materialet er bearbeidet og tilrettelagt for analyse. Kapittel 4 gir et riss av folkeskolen i Norge i perioden 1950-57 gjennom dagjeldende læreplan, Normalplanen av 1939. Deretter vil jeg i kapittel 5 legge fram de analytiske perspektivene jeg har valgt og ut fra dette presentere og analysere et nærmere begrunnet utvalg av materialet. På bakgrunn av dette forsøker jeg i kapittel 6 å gi noen svar og trekke noen konklusjoner relatert til de problemstillingene jeg har presentert i kapittel 1.3. De metodiske avveiningene og refleksjonene vil bli presentert underveis der jeg har funnet det mest relevant for sammenhengen.

2 FELTARBEIDET

- Nå har jeg spurt om mye. Er det noe du kommer på som sånn at ... du vil ha sagt, som jeg har glemt?

- Nei, jeg syn's vi har vært innom mye, jeg syn's jeg har ... Jeg er egentlig overraska over at jeg huska så ...

- Ja, jeg er litt nysgjerrig, skjønner du (latter).

- For jeg hadde ikke klart å ... å tenke ut alt dette på forhånd.

- Nei.

- Så hadde du jo støttende spørsmål, da.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

2.1 Intervju som innsamlingsmetode

Jeg hadde helt fra begynnelsen en klar forestilling om at jeg som innsamlingsmetode ville velge intervjuer med et utvalg informanter for å skaffe et materiale som kunne gi svar på min hovedproblemstilling. Samtidig var jeg klar over at de metodiske avveiningene og refleksjonene måtte vies stor plass både ved forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene, samt under det videre arbeidet med materialet.

Hammersley og Atkinsons bok om feltmetodikk er relatert til samfunnsforskningen. Kalleberg hevder i forordet at feltmetodikk bør stå sentralt i alle de samfunnsvitenskaplige fag og føyer i en parentes til at dette også bør gjelde flere fag utenfor samfunnsfagene (H&A 1998:25). Mitt prosjekt berører flere fagområder i tillegg til det norskfaglige. Både samfunnsfag og etnografi berøres, og selvfølgelig også pedagogikk.

Å bruke det etnografisk inspirerte intervjuet som innsamlingsmetode var etter min mening både nærliggende og forsvarlig for mitt formål, og det viste seg også å være forskningsmessig fruktbart. Hammersley og Atkinson oppsummerer avveiningene rundt bruk av intervjuer slik:

"Avgjørelsen om hvorvidt man skal bruke intervjuer, alene eller i kombinasjon med andre datakilder, må treffes med tanke på forskningens formål og miljøet den skal utføres i. Her, som ellers, finnes ingen fasitsvar for hva som er rett og galt; det finnes bedre og dårligere løsninger, og noen ganger kan disse bare sees i etterkant. Det som imidlertid er viktig å huske på, er at ulike forskningsstrategier kan gi ulike data, og dermed kanskje ulike konklusjoner."

(H&A 1998:159.)

En evaluering av bruken av kvalitative intervjuer i denne undersøkelsen finnes i kap. 6.7.

Hammersley og Atkinson problematiserer verdien av de dataene som samles inn ved hjelp av intervju. De diskuterer positivistisk og naturalistisk holdninger til feltundersøkelser og også til det etnografiske intervju som metode. Det vil føre for langt å gå inn på denne diskusjonen her, men Hammersley og Atkinson inntar en annen posisjon, selv om de ikke avviser alle ideene knyttet til de to tenkemåtene. For dem er det helt vesentlig å erkjenne at samfunnsforskerne faktisk er en del av den sosiale verden de studerer. *Refleksivitet* et sentralt stikkord, noe som innebærer en erkjennelse av at forskernes orientering påvirkes av deres sosio-historiske plassering og de verdier og interesser denne plasseringen gir dem. De hevder at all samfunnsforskning på en måte innebærer deltakende observasjon: Man tar del i den sosiale verden, uansett hvilken rolle man inntar, altså også som forsker, og reflekterer rundt resultatene av deltakelsen (H&A 1998:46-47). Denne refleksiviteten er viktig i alle faser av forskningen, og vil være grunnleggende i min presentasjon og analyse av materialet.

For etnografer er deltakerberetninger en viktig datakilde, enten de kommer spontant eller på oppfordring fra forskeren. Intervjuer er sosiale begivenheter hvor intervjueren, og også intervjuobjektet, nettopp er deltakende observatører (H&A 1998:181). I tråd med Hammersley og Atkinsons refleksivitet kan man si at det for intervjuerens del, og kan hende også for intervjuobjektets, er snakk om deltakende observasjon og refleksjon. Dette ble tydelig i de intervjuene jeg gjennomførte, der informantenes egne refleksjoner var noe av det mest interessante i materialet.

2.2 Valg av informanter

Da jeg skulle velge informanter til mitt prosjekt, var det ikke noe poeng for meg å gå lengst mulig tilbake i tid. I 1936 kom nye lover for folkeskolen: "Lov om folkeskolen i kjøpstædene" og "Lov om folkeskolen på landet", og i 1939 kom det nye læreplaner: Normalplan for byfolkeskolen og Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen, omtalt samlet som Normalplanen av 1939. Fra 1959 ble folkeskolen underlagt en felles lov for by og land, og med lov om grunnskolen av 1969 ble niårig grunnskole innført. Jeg bestemte meg for å velge den perioden da normalplanene av 1939 gjaldt. Jeg ønsket ikke at krigsperioden fra 1940-1945 skulle inngå i den tiden da informantene gikk på folkeskolen, og dermed var det snakk om å intervju personer som hadde gått på skolen etter 2. verdenskrig. Tanken var å prøve å finne en forholdsvis stabil periode i norsk folkeskole, og jeg tenkte at folkeskolen på 50-tallet ville være en god periode å undersøke. Da hadde Normalplanen av 1939 virket en del år, og jeg unngikk forsøksperioden fram mot

innføringen av ungdomsskolen. På dette tidspunktet var jeg ikke klar over hvor moderne Normalplanen av 1939 var, og at det skulle vise seg å være et forholdsvis stort sprik mellom intensjonene og anbefalingene i Normalplanen og den skolevirkeligheten mine informanter beskrev.

Det var nærliggende å velge informanter fra et område jeg kjente til og som var praktisk tilgjengelig for meg. Jeg valgte en småby med omliggende landdistrikt. Jeg hadde ingen stor kontaktflate på stedet og ingen kjente jeg kunne bruke som informanter, men en viss kjennskap til byen og distriktet. Dette vurderte jeg som et godt utgangspunkt for min undersøkelse.

Mens jeg tenkte på hvordan jeg skulle få tak i informanter, dukket det opp et gammelt klassebilde i en lokalavis der en person ønsket å tromme sammen til et klassejubileum. Det dreide seg om en jenteklasse som hadde gått på byskolen i småbyen fra 1950-57. Jeg ringte kontaktpersonen som var oppgitt i avisa, og hadde skaffet min første informant. Hun foreslo en gammel klassevenninne, som også sa ja. Disse to jentene hadde problemer med å huske gutter fra parallellklassene. Jeg ringte derfor skolen og fikk svært god hjelp fra en inspektør som hadde arbeidet lenge ved skolen. Hun ga meg navn på noen gutter fra parallellklassene jeg kunne ringe til. Etter litt nøsting fra den ene til den andre, hadde jeg fått to villige informanter fra en av de parallelle gutteklassene.

Jeg ønsket også å intervju noen som i samme periode gikk på en av skolene på landsbygda utenfor småbyen. Geografisk dreier det seg om en avstand mellom bysentrum og bygdesentrum på ca. 10 km. En telefon til skolen og en behjelpelig ansatt på kontoret førte til at jeg ble henvist videre til en person med gode lokalkunnskaper, og derfra endte jeg etter enda noen telefoner opp med fire informanter som hadde gått i samme klasse på denne skolen fra 1950-57, to jenter og to gutter.

Jeg er ikke glad i å ringe til fremmede mennesker. Det opplevdes derfor som en liten seier hver gang jeg hadde fått ”ja” fra en informant. Jeg startet med å presentere meg og fortelle at jeg studerte og skulle skrive en hovedoppgave i norsk og at jeg i den forbindelse ønsket å intervju noen som hadde gått på deres skole i perioden 1950-1957 om hva de husket fra norskundervisningen sin. Jeg fortalte gjerne også hvordan jeg hadde fått tak i navnet og telefonnummeret deres. Jeg følte at starten på disse telefonsamtalene var viktig, og jeg var alltid redd for ikke å greie å forklare hva jeg var ute etter.

Alle jeg ringte til, sa ikke ja til å være med. Jeg tror samtlige lo litt og sa at det var nok ikke stort de husket. Jeg prøvde å forklare at det ikke gjorde noe om de ikke husket så mye. Noen hadde ulike grunner til å si nei, noen forsto kanskje ikke helt hva jeg var ute

etter. Flere var velvillige med å hjelpe meg videre for å finne informanter, og da ville de gjerne hjelpe meg til å finne ”gode” informanter, det vil si personer som det mente husket godt, ”mye bedre enn jeg”. Dette var gjerne personer som hadde tatt en del utdanning, og jeg hadde flere forslag på personer som var blitt lærere. Jeg bestemte meg imidlertid for at én lærer i materialet fikk være nok. For øvrig prøvde jeg å understreke at det ikke var ”superhuskerne” jeg var ute etter, at jeg var overbevist om at alle nok ville huske litt og at jeg ville stille spørsmål slik at det ble lettere å huske.

En skjevhet oppdaget jeg ikke før jeg var i gang med intervjuene: Av de to jentene fra byskolen hadde den ene gått ett år på framhaldsskole etter folkeskolen, mens den andre ikke hadde gått videre på skole i det hele tatt. De to guttene fra byskolen hadde begge tatt realskole og høyere utdanning etter dette. Dette førte til at jeg supplerte informantgruppen med ytterligere to informanter fra byskolen: ei jente fra jenteklassen, som hadde tatt realskole og høyere utdanning, og en gutt fra gutteklassen, som ikke hadde realskole, men en fagutdanning med fagbrev. Slik fikk jeg en informantgruppe på ti personer: tre jenter og tre gutter fra byfolkeskolen, henholdsvis fra en jente- og en gutteklasse, og to jenter og to gutter fra samme klasse på landsfolkeskolen. Skolene har jeg videre kalt Byskolen og Landsskolen.

Metoden jeg brukte for å velge ut informanter, har selvfølgelig et tilfeldig preg. Jeg satt ikke med klasselister foran meg og var avhengig av å begynne et sted og bygge på opplysninger og anbefalinger jeg fikk fra skolene eller fra elever i klassene ut fra det de kunne komme på. Jeg hadde ingen formening om de ulike informantenes forhold til skole eller hva de hadde tatt av utdanning senere i livet. Jeg begrenset meg også til å velge informanter som fremdeles bodde i distriktet, og som var tilgjengelige i den perioden jeg ønsket å gjennomføre intervjuene, i april 2005.

Jeg spurte ikke mine informanter om hvorfor de sa ja til å delta i undersøkelsen. Det kunne jeg ha gjort, og det kunne vært interessant å vite. I min undersøkelse har både personer som husker skolen med glede, og noen som sier de ikke hadde det bra på skolen, deltatt. I hvilken grad de opplevde at de mestret skolen, varierer også mye.

Hammersley og Atkinson påpeker at etnografisk forskning ikke alltid krever at utvalget av informanter er representativt, særlig når målet er å innhente informasjon (H&A 1998:163). Til tross for at jeg skulle gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med kun ti informanter, forsøkte jeg likevel å sette sammen et ”representativt” utvalg. Grunnen til dette var at jeg ønsket meg mulighet til å oppdage eventuelle korrelasjoner mellom informantenes informasjoner og variabler som kjønn, by/land og utdanningsnivå, selv om

jeg hadde et lite utvalg informanter og selv om, eller kanskje nettopp fordi, jeg hadde såpass uklare forventninger om hva undersøkelsen ville bringe. Som presentasjonen og analysen i kapittel 5 vil vise, er ikke dette variabler jeg har gått nærmere inn på i denne behandlingen av materialet.

2.3 Intervjuspørsmålene

Siden mitt prosjekt skulle ligge innenfor rammene av en hovedoppgave i nordisk språk og litteratur, var det norskfaget i skolen som skulle være mitt hovedemne for undersøkelsen. Jeg ønsket likevel å anlegge et bredt perspektiv på hovedproblemstillingen. Et slikt bredt utgangspunkt ville fort bli tids- og arbeidskrevende, men siden jeg var såpass usikker på hva informantene ville komme fram med i intervjusituasjonen, valgte jeg likevel å legge opp undersøkelsen på en slik vid måte. Kanskje var det også utslag ikke bare av min nysgjerrighet, men også av grådighet: Når jeg først fikk mulighet til å intervju disse informantene, ville jeg heller spørre om for mye enn for lite. Jeg regner med at dette er en vanlig ”feil” i feltarbeidet, som kan medføre mye ”unødig” arbeid, men som også kan vise seg fruktbart fordi det avdekker problemstillinger man ikke kunne forestille seg på forhånd, og som kan vise seg å bli av de mest interessante.

Hovedproblemstillingen måtte brytes opp i spesifikke spørsmål jeg ønsket å stille informantene. Når det gjaldt den norskfaglige delen av intervjuene, støttet jeg meg til dagjeldende læreplan, Normalplanen av 1939, og det planen sa om faget norsk. Jeg inkluderte faget skrijving i intervjuspørsmålene, i betydningen skjønnsskrift, med en tanke om at dette muligens ville henge sammen for informantene. Jeg tok også med spørsmål som var relatert til Normalplanens innledende del, blant annet om arbeidsmåter, for å få et inntrykk av om disse var realisert i folkeskolen på 1950-tallet. Jeg spurte om informantene kunne huske om de noen gang hadde gruppearbeid som arbeidsform, og om de skrev andre typer tekster enn stil, for eksempel formelle brev og søknader.

I tillegg til spørsmål som gikk direkte på skole og skolefag, ønsket jeg å få andre opplysninger som kunne være relevante for å sette norskfaget inn i en sammenheng. En del vide, generelle spørsmål var ment som en måte å komme i gang med intervjuet på. Dette var spørsmål som det antagelig ville være enkelt for alle å svare på, og som også ville fungere som hjelp til å sette tankene tilbake til den tiden jeg ville undersøke. Opplegget mitt for intervjuene inkluderte derfor disse typene spørsmål: personalia, generelt om skolen og skoleveien, bosted og familieforhold, lokalsamfunnet, beskrivelse av seg selv på denne tiden, lærerne, norskfaget og skrivefaget, vurderinger av skolen og norskfaget i ettertid,

bruk av elementer fra norskfaget i nåtid, utdanning og yrke ut over folkeskolen for informanten, klassekameratene og informantens foreldre.

Jeg hadde en plan om at intervjuene skulle fungere som en trakt eller ruse: Intervjuene skulle begynne som en vid åpning som det skulle være lett å komme inn gjennom, og som skulle gjøre det mulig å komme gjennom den trange passasjen med mer spesifikke og vanskeligere huskespørsmål. Samtidig ville jeg også at trakten eller rusa skulle ha en vid åpning i den andre enden, med åpnere spørsmål som også brakte informanten tilbake til nåsituasjonen og ga plass for egne vurderinger.

Ut fra disse prinsippene utarbeidet jeg spørsmål til intervjuene. Deretter foretok jeg et prøveintervju med en bekjent. Jeg ville ta opp intervjuene på kassettbånd, og prøveintervjuet hadde derfor to hensikter; å prøve ut intervjudesignet og å bli kjent med opptaksutstyret. I tillegg ville jeg få en pekepinn om hvor lang tid det ville ta å gjennomføre intervjuene. Etter prøveintervjuet foretok jeg noen mindre korrigeringer i intervjudesignet før jeg var klar for informantene.

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuet med de to første informantene, inkluderte jeg nok et par spørsmål i intervjuet fordi informantene uoppfordret kom inn på temaene. Jeg tok med spørsmål om bruk av bibliotek og om informantene ble lest høyt for hjemme. Dessuten spurte jeg alle om engelskundervisningen, siden engelskfaget var i en spesiell situasjon på den tiden mine informanter gikk på folkeskolen. Engelsk var et frivillig tilbud, og flere var inne på hvordan utvelgelsen til dette faget fungerte.

Kalleberg kritiserer i sitt forord Hammersley og Atkinson for at de innskrenker sin forståelse av spørsmål til bare å omfatte konstaterende spørsmål. Kalleberg hevder at både konstaterende, vurderende og konstruktive spørsmål, og dermed tre tilsvarende typer av tilnærminger og studier, må inkluderes i forskningen (H&A 1998:17). Mine intervju spørsmål var både konstaterende og vurderende, mens jeg ikke brukte spørsmål som utfordret informantene til å komme med konstruktive forslag til hvordan forhold eventuelt kunne endres eller forbedres. Som det vil gå fram av kapittel 5, ser jeg på informantenes vurderende og reflekterende svar som det mest interessante i undersøkelsen, og det er disse svarene som har vært styrende for mitt analytiske fokus i denne avhandlingen.

Intervjumalen jeg brukte, finnes som **vedlegg 1**.

2.4 Forventninger

Dette skulle være en undersøkelse av norskfaget: av hva mennesker husker fra sin norskundervisning når det har gått en tid, av hva de bevisst kan hente fram fra minnet uten at det gjøres annet enn å stille spørsmål som hjelp til å fokusere på tiden, skolen generelt og norskfaget spesielt. Helt bevisst valgte jeg å ikke bruke andre hjelpemidler som for eksempel å ta med meg gamle skolebøker som de kunne kjenne igjen og huske ut fra. Jeg ville prøve å få tak i det de husket ”som de sto og gikk” uten andre stimuli enn mine spørsmål og samtalen som utviklet seg mellom oss.

Hva forventet jeg at informantene skulle huske fra sin norskundervisning? Jeg antok at de ville huske fortellinger, fra leseboka eller andre bøker, eventuelt fra lærerens høytlesing. Ut over det hadde jeg uklare forventninger om hva de ville huske. Jeg var spent på hva de kunne fortelle om lese- og skriveopplæring, rettskriving og grammatikk, stilskrivning og evaluering av arbeidene. Jeg var nysgjerrig på hva de selv vil trekke fram som positivt og negativt, og hva de eventuelt ville peke på som de har hatt spesiell glede eller nytte av senere i livet.

Jeg gjorde meg også noen refleksjoner på forhånd om hva jeg kunne ”måle” med en slik undersøkelse: Jeg måler hva personene husker fra sin norskundervisning når de blir bedt om å huske og får eksplisitte, ledende spørsmål som hjelper dem til å huske noe på områder jeg er ute etter å få vite noe om. Jeg kan ikke bruke undersøkelsen til å måle i hvilken grad den undervisningen de fikk var ”vellykket” eller ”relevant” i forhold til det de hadde og har ”bruk for” i livet, eller i hvilken grad undervisningen var i tråd med og effektiv eller vellykket i forhold til gjeldende læreplan i norsk. Jeg kan bruke undersøkelsen til å få et innblikk i hva intervjuobjektene selv syntes var viktig og/eller uviktig i norskundervisningen, men det blir i alle fall bare det de trekker fram på det bevisste plan, de kan gi et innblikk i. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger som eventuelt er et resultat av norskundervisningen og som ligger på et ubevisst plan, kan ikke måles ved slike intervjuer, med mindre noen slike glimt skulle vise seg i situasjonene. Hvis man skal snakke om resultater av undervisning generelt, er det for snevert å fokusere på det folk husker eller er seg bevisst at de har lært. Da blir det snakk om en annen type undersøkelse med et annet mål.

Ut fra spørsmålene jeg laget og strategien jeg la opp for intervjuene, var jeg klar over at materialet jeg samlet inn kunne komme til å belyse emner jeg ikke var i stand til å forutse.

2.5 Gjennomføring av intervjuene

I tillegg til å presentere prosjektet mitt på telefon overfor informantene og avtale tidspunkt for intervju, sendte jeg dem et brev der jeg bekreftet intervjuavtalen vi hadde gjort. Jeg repeterte kort hva prosjektet mitt gikk ut på og ga noen eksempler på hva jeg ville spørre om:

- hva du husker om lese- og skriveopplæringen
- hva du husker fra lærebøker: ABC-bok, lesebøker, andre lærebøker i norskfaget
- om du husker om læreren leste høyt for dere i norsktimene, eventuelt fra hva slags bøker
- hva du husker om skriftlige arbeider: fortellinger og stiler

Malen for dette brevet følger som **vedlegg 2**. Hensikten var for det første å bekrefte intervjuavtalen skriftlig og for det andre å gi noen innspill som kunne stimulere informantens hukommelse og forberede informanten på hvilke spørsmål jeg ville stille.

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene hjemme hos informantene fordi jeg ønsket at det var informantene som skulle være på sin hjemmebane. Jeg regnet med at det da ville være lettere for informantene å slappe av i forhold til en situasjon der de skulle bli utspurt, og der det de sa også skulle tas opp på bånd. Ni av de ti intervjuene ble også gjennomført hjemme i informantens stue. Det tiende ble etter informantens eget forslag gjennomført i et møterom på hans arbeidsplass fordi det på det tidspunktet vi hadde avtalt, viste seg å være så mange til stede i hans privatbolig.

Jeg valgte intervjutidspunkt mellom kl. 10.00 og 18.00 og avtalte dette med informantene i god tid på forhånd. Av hensyn til informantene ville jeg ikke ha intervjuene for tidlig på morgenen og heller ikke for sent på kvelden. Jeg hadde 1-2 intervjuer pr. intervjudag med godt mellomrom mellom intervjuene. Jeg ville få det ene intervjuet ut av tankene og sørge for å være opplagt før neste intervju, siden jeg forventet at intervjuene ville vare ca. 1 1/2 time og være ganske konsentrasjonskrevende.

Jeg stilte ingen krav til at det bare var informanten selv som skulle være til stede under intervjuet. To av informantene hadde ektefelle til stede under intervjuene, og i begge tilfeller ble ektefellen under intervjuet trukket inn i samtalen av informanten, eller blandet seg selv inn med kommentarer eller opplysninger. Dette opplevdes bare som positivt og var, bortsett fra de konkrete innspillene, også med på å forsterke intervjuets form av en samtale.

En annen informant var alene i stua under det meste av intervjuet, men vi ble avbrutt noen ganger av at katten, en håndverker og ektefellen kom innom. Dette bidro også bare til å løse opp situasjonen, blant annet med humoristiske innslag.

En av informantene hadde gjort klar bevertning, et par andre steder fikk jeg tilbud om kaffe. Jeg forsøkte å tilpasse meg det som var naturlig og høflig i situasjonen. Konteksten hadde klare likehetstrekk med sjangeren ”å gå på besøk”, og jeg følte et ansvar for å overholde normale normer for denne sjangeren. Samtidig skulle jeg gjennomføre et nokså omfattende intervju og ønsket å få fram både positive og negative opplevelser informantene måtte ha i forhold til det jeg spurte om.

Konteksten eller sjangeren hadde derfor en dobbelthet i seg: Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle ha et uformelt preg og at det skulle legges til rette for en samtale, tilnærmet en symmetrisk ”gå-på-besøk-samtale”. Samtidig var dette en asymmetrisk og formell situasjon der jeg som hovedfagsstudenten og forskeren skulle spørre ut mine informanter om spesielle emner. På den ene siden foregikk intervjuene, med unntak av det ene tilfellet, i informantens egen stue, på informantens territorium der informanten var hjemme og naturlig ville betrakte seg som sjef i situasjonen. Samtidig var det jeg, som var ”gjesten”, som hadde fått i stand dette møtet og som var sjef for opplegget og gjennomføringen av intervjuet.

Intervjumalen hadde jeg med meg på papir. Denne satt jeg med foran meg og brukte som støtte under intervjuene. Spørsmålene jeg stilte fulgte i hovedsak samme rekkefølge som intervjumalen. Under noen av intervjuene hoppet vi en del fram og tilbake, idet jeg prøvde å følge informantens beretning og supplerte med de spørsmålene vi ikke var innom. Jeg krysset av etter hvert som vi hadde vært innom de ulike spørsmålene.

Hammersley og Atkinsom påpeker at de første minuttene av et intervju kan være spesielt viktige for atmosfæren og tonen (H&A 1998:169). Dette er selvsagt, men likevel viktig å tenke på. Jeg kledde meg hverdagspent og uformelt. Da jeg kom til intervjuet, hilste vi på hverandre på vanlig ”gå-på-besøk”-maner og småpratet litt. Informanten hadde gjerne et forslag til hvor vi skulle sitte, eller spurte meg hva jeg ønsket. Vi ble enige om dette, og jeg tok fram opptakerutstyret og forklarte at opptakeren skulle stå mellom oss og at vi sikkert ville glemme den ganske fort. Jeg hadde også med meg et samtykkeskjema som jeg ba informanten lese gjennom og skrive under på for ordens skyld. Samtykkeskrivet gikk ut på at informanten samtykket i at jeg i forbindelse med min hovedoppgave gjorde intervjuet, at det ble tatt opp på bånd og skrevet ut og at informasjonen kunne brukes i hovedoppgaven, så langt som mulig i anonymisert form.

Siden jeg ikke kunne garantere at det ville være umulig å spore tilbake til informantene, valgte jeg å skrive ”så langt som mulig”. Ingen av informantene hadde innvendinger til dette. Informantene samtykket også i at materialet eventuelt kan brukes videre i forskningsøyemed av meg eller av noen jeg gir tillatelse til å bruke materialet. Malen for samtykkeskrivet følger som **vedlegg 3**.

Hammersley og Atkinson hevder at intervjueren bør etablere et forhold til sine objekter, i mitt tilfelle informantene (H&A 1998:167). Jeg hadde ikke truffet mine informanter før jeg kom for å intervju dem, men vi hadde hatt minst to samtaler på telefon: en der de sa ja til å være informanter, og en der vi avtalte intervjutidspunkt. I tillegg hadde de fått et brev, jf. ovenfor.

Det at jeg var forholdsvis kjent i distriktet, opplevde jeg både som kontaktskapende og som en fordel i løpet av intervjuene. Det bidro til småprat og små sidespor som både bygde opp under til det uformelle samtalepreget og ga farge til den tiden og det miljøet som ble beskrevet. Det gjorde at jeg kunne si: ”Å, ja, der som musikkskolen holder til nå?” eller ”Det er Myra, ja, Myrveien og bortover der?”, og at informantene kunne forklare meg om forhold og steder slik de var før, i forhold til det jeg kjente til fra nåtid. Det at jeg er interessert i å høre om lokale forhold og historier om hvordan ting var før, gjorde selvsagt at dette var lett. Utfordringen var å holde et bevisst spor i henhold til hensikten med intervjuene gjennom den samtalen som utviklet seg.

Hammersley og Atkinson framholder at intervjuerens holdning mens informanten snakker kan være av betydning. Informanter vil ofte forsøke å se om svarene er ”riktige” og lete etter tegn på reaksjoner fra intervjueren. Intervjueren bør derfor generelt gi inntrykk av anerkjennelse. Det er også viktig å vise at man hører på det som blir sagt og kommer med passende reaksjoner. Målet er å ha en samtale og gi informantene rom for å snakke friere enn i mer formelle, standardiserte intervjuer (H&A 1998:169).

Dette er viktige påminnelser for enhver samtalesituasjon. Jeg har lett for å engasjere meg og har en tendens til å bidra med mange forståelsesfulle ”ja” og ”mm” i samtaler. Avspillingen av båndene viste dette til fulle. Jeg irriterte meg først over at jeg ikke hadde vært mer bevisst på dette og holdt mer munn. På den annen side er de støttende ”tilropene” viktige både som anerkjennelse og som oppmuntring til ytterligere beretning fra informantens side. Jeg var dessuten opptatt av å bygge ned prestasjonspresset. Informantene kunne stadig nevne at de syntes de husket lite, mens jeg prøvde å understreke at det de husket og sa var bra. Morsomme historier og kommentarer ble det en del av, og

dette prøvde jeg å bygge opp under. Det høres både humring og latter på båndene, noe som bidro til en uformell og god samtalesituasjon.

Etter avspillingen av båndene var jeg i tvil om jeg hadde sagt for mye under intervjuene. Jeg hadde vanskelig for å la stillhet ruge for lenge og prøvde da å hjelpe informanten videre eller gikk over til neste spørsmål. Jeg kjente på ansvaret for framdrift i intervjuet så det ikke skulle vare for lenge og trøtte ut informanten. Jeg antok at kvaliteten på informasjonen fort ville synke hvis konsentrasjonen skulle holdes over for lang tid. Derfor prøvde jeg å ikke dvele for lenge ved temaer der informantene hadde vanskelig for å huske noe. Jeg ønsket å balansere intervjuet slik at det ikke fikk form av noe forhør, og jeg ville ikke presse meg inn på områder som informanten ville synes var for vanskelige eller for private.

Jeg får ikke vite hva resultatet hadde blitt om jeg hadde latt stillheten vare lenger eller presset informantene mer. Hvilken strategi jeg skulle velge, måtte jeg bare vurdere fortløpende i hvert enkelt tilfelle når slike situasjoner oppsto. Materialet jeg har å forholde meg til, er et resultat også av slike vurderinger.

De fleste intervjuene varte i 1 1/2 time, det korteste i 1 time, det lengste i 2 timer. Dette synes jeg fungerte greit. Intervjusituasjonen var en intensiv og konsentrasjonskrevende, og jeg var glad for at jeg hadde lagt inn god margin de dagene jeg gjennomførte to intervjuer.

Etter at intervjuene var gjennomført passet jeg på å be om å få ringe informantene hvis jeg skulle lure på noe etter at jeg hadde hørt på båndet eller skulle trenge flere opplysninger. Hver av informantene fikk en blomsterbukett som takk for at de stilte opp. Jeg passet på at denne ikke kom fram før etter intervjuet. Jeg ønsket ikke at blomstene skulle oppfattes som noen form for smøring på forhånd slik at det ville binde informantene til for eksempel å gi bare positive, hyggelige opplysninger. Dessuten ville en slik blomsterbukett kunne bygge opp under "gå-på-besøk"-sjangeren og bidra til å oppheve det profesjonelle i intervjusituasjonen.

Verdien av sosial omgjengelighet i feltrelasjoner bør etter Hammersley og Atkinson ikke undervurderes når man skal etablere tillit (H&A 1998:118). Dette opplevde jeg som viktig i mitt arbeid. Selv om jeg alltid kvier meg for og synes det er slitsomt å etablere nye kontakter, opplevde jeg at intervjusituasjonene fungerte meget godt og at informantene hadde tillit til meg. En viktig grunn til dette mener jeg var at jeg hadde planlagt og forberedt situasjonen godt på forhånd.

Jeg var fornøyd med gjennomføringen av intervjuene. Kanskje kunne jeg fått mer eller andre opplysninger ut av informantene ved å bruke andre strategier enn jeg valgte, men jeg tilstrebet i alle fall å bruke samme strategi i alle intervjuene. Viktigst for dette prosjektet er det å være klar over at resultatet av undersøkelsen har blitt til i en vekselvirkning mellom meg og informantene, og at materialet blir brukt og analysert med denne bevisstheten til stede.

2.6 Feltrelasjoner

I feltforskningen, og altså også i de intervjuene jeg har foretatt, har forskeren en rolle som aktiv deltaker. Hammersley og Atkinsons refleksivitet dreier seg om at forskeren er en del av den sosiale verden som studeres (H&A 1998:51). De påpeker at forskeren er ”*selve* forskningsinstrumentet” og at forskeren kan betraktes parallelt med studieobjektene som en person som aktivt tolker verden (H&A 1998:49, 50). Forskeren vil sannsynligvis ha en virkning på de menneskene som studeres, men i stedet for å anstrenge seg for å fjerne denne effekten av forskeren helt, bør man forsøke å forstå denne effekten (H&A 1998:48).

Relasjonen og interaksjonen mellom forsker og informant er det vesentlig å ha bevissthet om i alle faser av et slikt forskningsarbeid jeg har gjennomført. Som jeg har påpekt ovenfor, hadde intervjusituasjonen en dobbelthet i seg: den var både en uformell ”gå-på-besøk”-situasjon der man kan ha en forestilling om at forholdet mellom partene er symmetrisk, og en formell forsker-informant-situasjon, som man uansett ønsker om uformelt preg og nærhet, må betrakte som et asymmetrisk forhold.

Jeg var, etter det jeg vet, ukjent for informantene før jeg tok kontakt med dem. Ingen av dem hadde noe forhold til meg fra før. Dette så jeg på som en fordel. Samtidig hadde jeg god kjennskap til lokalmiljøene der de hadde gått på folkeskolen. Dette var en opplagt fordel både fordi det skapte nærhet og fordi det ga en annen mulighet for forståelse av informasjonen enn om stedene hadde vært helt ukjente for meg.

Aldersmessig var informantene noen år eldre enn meg. Samtidig er det også en del år siden jeg gikk i grunnskolen, slik at vi hadde en felles opplevelse av at det var lenge siden og ikke så lett å huske lenger.

Det at jeg var kvinne hadde sikkert en innvirkning på intervjusituasjonen. Tradisjonelt er vel sjangeren ”gå-på-besøk” mer en kvinnesjanger enn en mannssjanger. Her er kvinner på hjemmebane og vet hvordan dette skal være. Jeg har ikke gått grundig inn i materialet for å undersøke dette, men har en opplevelse av at det ble en annen type ”prat” med de kvinnelige informantene enn med de mannlige. På den annen side tror jeg

ikke intervjuene med mennene ga mindre personlige eller mindre reflekterende og vurderende opplysninger.

Jeg har flyttet en del i mitt liv og foretok et markant dialektskifte da jeg var åtte år. Jeg er ikke ”innfødt” noe sted og har ikke noe stødige talespråk, men blir lett påvirket av dem jeg snakker med. I intervjusituasjonene hadde jeg lett for å gli mot informantenes talespråk, og jeg så ingen grunn til å prøve å hindre det. Om det hadde noen effekt, vil jeg tro det skapte nærhet og bidro til det uformelle i situasjonen. Samtidig var det interessant å observere informantenes talespråk. Noen hadde tydelig normalisert talemålet sitt, men dette hadde en tendens til å avta når samtalen kom inn på gamle dager og lokalmiljø og minner fra barneårene. Da virket det som det var det opprinnelige talespråket, ”hjertespråket”, som fikk overtaket. Materialet kunne vært brukt til en dialektundersøkelse eller en sosiolingvistisk analyse, men dette ligger utenfor mitt perspektiv i denne oppgaven.

Selv om jeg synes prosessen med å etablere kontakter med mennesker og få forklart hva jeg er ute etter er vanskelig og slitsom, får jeg lett et forholdsvis nært forhold til andre mennesker. Denne nærheten er både en fordel og en fare i et forskningsforhold mellom forsker og informant: Tilliten og fortroligheten er nødvendig for at informanten skal gi opplysninger, selv om et for vennskapelig forhold kan føre til at negative opplysninger blir holdt tilbake. Samtidig er en viss distanse nødvendig for å kunne få med seg store linjer og holde et forskerperspektiv på situasjonen. Hammersley og Atkinson framholder at etnografen intellektuelt bør balansere mellom nærhet og fremmedhet og ved åpen deltakende observasjon, som en intervjusituasjon også er, befinne seg et sted mellom det å være en fremmed og en venn (H&A 1998:140 under henvisning til Powdermaker (1966) og Everhart (1977)).

Jeg hadde i mine intervjuer en klar tendens til å opptre som venn. Intervjuarket jeg hadde med meg og krysset av på og opptakeren som jeg også fulgte med på underveis i intervjuet, bidro til å minne om at dette ikke var en vanlig hyggeprat, men et intervju med et forskningsmessig formål. Til tross for det hyggelige ”gå-på-besøk”-aktige ved situasjonen, forsøkte jeg å opprettholde det dobbelte perspektivet: både deltakerens interne og observatørens eksterne (jf. H&A 1998:137).

Hammersley og Atkinson advarer mot å føle seg ”hjemme” i feltsituasjonen. Dette kan bety at det er fare på ferde:

For den "marginale" refleksive etnografen kan det altså ikke være snakk om å engasjere seg helt, "overgi seg" eller å "bli" en av gruppen. Noe må alltid holdes tilbake, det må foreligge en viss sosial og intellektuell "avstand". Det er nemlig i rommet som oppstår på grunn av denne avstanden at feltforskerens analytiske arbeid utføres.

(H&A 1998:142.)

Jeg hadde et engasjement i forhold til det emnet jeg ønsket å undersøke. Dette kan bidra til at marginaliteten blir vanskelig å opprettholde. Jeg har lett for å identifisere meg med mennesker og ta deres perspektiv, og jeg går lett inn i deltakerrollen. Dette har klare fordeler som gjør at jeg kan ha lett for å forstå hvor informantene vil med det som sies og kan stille oppfølgingsspørsmål som bringer ytterligere opplysninger som det kan være vesentlig å få fram. Mitt engasjement kan også smitte over på informantene og bidra både til en god samtale og til viktige opplysninger. Samtidig kan den objektiviteten og avstanden som er nødvendig i et forskningsintervju, bli skadelidende. Man kan for eksempel gå for langt i å identifisere seg med informanten og bli så "vennskapelig" at det blir umulig å stille nærgående og kritiske spørsmål, eller bli så "fanget" av historien de forteller at man glemmer at dette er et subjektivt utsnitt av deres livshistorie og livstolkning. Jeg tror om meg selv at jeg også har en analytisk holdning som gjør at jeg kan ha et avstandsperspektiv og et metaperspektiv på situasjoner jeg opptrer som deltaker i. Det at intervjuene ble tatt opp på bånd, gjør det dessuten mulig å vurdere slike forhold i ettertid.

Marginaliteten må også gjelde i mitt eget forhold til emneområdet. Mitt eget syn på skolen, mine egne erfaringer og forventninger vil selvfølgelig i en viss grad prege arbeidet. Det er noen forhold ved skolen som engasjerer meg mer enn andre: Jeg identifiserer meg lett med visse elevgrupper: outsideren, den flinke jenta, den urolige gutten. Det gjelder etter min mening å være klar over dette slik at man bevisst holder øynene åpne for andre forhold enn de som passer inn i ens egne forutinntatte forestillinger.

I mitt forskningsopplegg var det ekstra lett å gå inn i deltakerrollen fordi emnet "skolen" er så kjent. Alle har gått i grunnskolen, jeg også. Dette gir et identifikasjonsgrunnlag og gjør det enkelt å komme med kommentarer om hvordan jeg husker ting for å få informantene på gli eller bare for å bidra til samtaleformen. Vi har, eller tror i alle fall vi har, et minimum av felles forståelse av "skolen" og av en del begreper knyttet til fenomenet skole: "lærer", "undervisning", "norsk" osv. Hammersley og Atkinsom kommenterer dette blant annet gjennom et klassisk eksempel fra forskning i skolesammenheng etter Becker. Becker viser til at et hovedproblem i forskning på hva som

foregår i et klasserom er at hele situasjonen er så kjent at det blir vanskelig å skille ut det som skjer og se noe annet enn de ”vanlige” tingene og ting som bare er sånt som ”alle” vet (H&A 1998:131 etter Becker 1971:10).

Dette er en utfordring i det analytiske arbeidet. Ved valg av emner for analysen vil jeg blant annet forsøke å gripe tak i elementer i materialet som jeg fant overraskende. Dessuten vil jeg prøve å være oppmerksom på de ”vanlige” tingene og se hva som eventuelt kan skjule seg i dem, uten at materialet skal tøyes for langt og overanalyseres.

2.7 Feltarbeid og etikk

De etiske problemstillingene man må vurdere i forhold til feltarbeid og forskning er etter min mening i stor grad de samme man møter på i mellommenneskelige og samfunnsmessige forhold generelt. Her vil respekt for enkeltmennesker være viktig for meg, sammen med en vurdering av ulike situasjoner og av konsekvensene av de valgene og vurderingene man gjør.

Hammersley og Atkinsom hevder at etnografiens mål bør være å produsere kunnskap, og at målet for forskningen bør være å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomener. Ut fra dette gjør de rede for etiske problemstillinger knyttet til samfunnsforskning og feltarbeid, først og fremst knyttet til forskerens atferd. De diskuterer dette ut fra fem overskrifter: informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for framtidig forskning (H&A 1998:293-294). Alle disse forholdene vil bli overveid nedenfor.

De etiske problemstillingene er delvis avhengige av hvilken innsamlingsmetode som brukes. For min undersøkelse var det intervjuer med informanter som var blitt spurt på forhånd og informert om hva jeg ville spørre om. Det første samtykket jeg fikk fra mine informanter, var pr. telefon da de sa seg villige til å være med. Det kan selvfølgelig diskuteres hvor fritt et samtykke er: Jeg prøvde jo å overtale dem til å bli med. Alle sa at de trodde ikke de husket så mye, men jeg påsto at de husket sikkert noe og at det var nok. Det de ga meg tilgang til å spørre om, var hva de husket fra den norskundervisningen de hadde fått på folkeskolen.

Senere ga informantene sitt eksplisitte skriftlige samtykke til å la seg intervjuer for det formålet jeg oppga, slik at vi altså snakker om et informert samtykke. Samtidig med at dette var en åpen intervjusituasjon der jeg ikke forsøkte å lure mine informanter, får en slik situasjon også karakter av deltakende observasjon: Jeg er som forsker både intervjuer og observatør, jeg er både intern deltaker og en forsøksvis ekstern observatør til det som

foregår. På den måten er informantene med på noe mer enn et ”intervju”, og det kan stilles spørsmål ved om de har samtykket i dette også.

Hammersley og Atkinsom peker på at feltforskeren i den første tilnæringsfasen ofte ikke selv vet hvilken retning arbeidet vil ta (H&A 1998:295). Dette var åpenbart i mitt arbeid, der jeg hadde en vag problemstilling og uklare forventinger om hva jeg ville finne. Noe av det problematiske i forhold til det materialet jeg har samlet inn, er at det i ettertid kan vise seg at det er andre forhold enn de jeg trodde på forhånd og foretok intervjuet ut fra som viser seg som mest interessante. Det vil andre ord si at informantene har blitt informert om og samtykket i et forskningsopplegg som det viser seg å bli interessant å undersøke ut fra andre problemstillinger og på andre måter enn det de ble informert om da de samtykket. Materialet vil ikke bare kunne brukes til å si noe om ”hva de husker fra norskundervisningen”, det vil for eksempel også kunne si noe om mestring, om sosioøkonomiske og kulturelle forhold, om narratologi og identitet i selvbiografiske fortellinger, om makt og avmaktsforhold i skolen, om skolen som system i møte med enkeltmennekser. Dette kan være problematisk.

Mine informanter har skriftlig samtykket i at jeg intervjuer dem, tar dette opp på bånd, skriver ut intervjuene og bruker informasjon fra intervjuene i min hovedoppgave. De har også samtykket i at materialet eventuelt kan brukes videre i forskningsøyemed av meg eller av andre jeg gir tillatelse til å bruke materialet (jf. vedlegg 3). Det skriftlige samtykket legger ingen begrensninger på hvilke problemstillinger materialet kan brukes til å belyse. Så lenge informantenes anonymitet så langt som mulig ivaretas og andre etiske grenser ikke overskrides, mener jeg det materialet jeg har samlet inn kan brukes til å undersøke andre problemstillinger enn de jeg tok utgangspunkt i da jeg planla prosjektet.

Intervjuet inneholdt atskillige spørsmål som dreide seg om andre forhold enn direkte spørsmål om hva informantene husket om norskfaget. Dette var spørsmål knyttet til skole, lokalsamfunn, familiebakgrunn og utdanning og yrke for informanten. Mange av informantene bidro med informasjon langt ut over det jeg spurte om når det gjaldt flere emner som også hadde privat og ganske personlig karakter. Antagelig innbyr intervjusituasjonen og den nærheten som blir etablert til, en slags fortrolighet som også kan medføre informasjon av typen betroelser. Dessuten kan en slik situasjon, der informanten blir spurt om og gitt mulighet til å fortelle ganske mye fra sitt liv, gi informanten en unik mulighet til selvbiografisk fortelling. Hvor ofte har vi mulighet til å fortelle forholdsvis lenge og sammenhengende, og ganske selvsentrert og monologisk, fra livet vårt, om oss

selv, til noen som er interessert og lytter? Min utfordring som intervjuer og forsker blir hvordan jeg bruker slike opplysninger.

Jeg hadde i utgangspunktet en tanke om at jeg skulle bruke materialet på en slik måte at resultatet av arbeidet skulle kunne leses av informantene. Dette er et ideal som kan bidra til at respekten for de informantene som har stilt seg til disposisjon ivaretas, men det er ikke uproblematisk. For det første vil min analyse kunne føre til tolkninger som informantene ikke vil kjenne igjen eller være enige i. For det andre vil anonymiteten informantene imellom være umulig å ivareta. Alle informantene vet at jeg har intervjuet flere fra samme klasse, fra samme skole, fra en naboskole. De fleste er også klar over hvem de andre er, og selv om jeg har gitt informantene pseudonymer i min framstilling, vil det være lett for informantene å identifisere en del av de andre ut fra den informasjonen de har gitt.

Det første mener jeg det er enkelt å komme til rette med: Min analyse kan ikke være bundet eller styrt av hva jeg tror informantene ville mene om analysen. Det kunne derimot være en interessant oppfølging av min undersøkelse å diskutere resultatene jeg kommer til med noen av informantene, men det ville være et nytt og annet prosjekt. Det andre forholdet er ikke like enkelt. Det at informantene vil gjenkjenne hverandre til tross for anonymiseringen, vil derfor være et hensyn jeg kan bli nødt til å ta under analysen av materialet. Jeg ønsker ikke at en offentliggjøring av mitt arbeid skal utlevere, såre eller skade mine informanter.

Den siste vurderingen har jeg også med meg i forhold til massemedier. Det er umulig å forutsi om dette vil være interessant stoff for aviser eller andre massemedier. I en stor geografisk sammenheng vil min anonymisering med pseudonymer på informanter, steder, bedrifter mm. antagelig holde som vern for informantene. Ved en mer lokal oppsporing vil dette ikke være vanntett. Vanskeligheten med å oppnå full anonymitet har jeg imidlertid informert mine informanter om. I samtykkeskjemaet de har skrevet under står det at informasjonen vil bli brukt "så langt som mulig i anonymisert form" (jf. vedlegg 3). Muntlig forklarte jeg at dette betydde at om noen absolutt ville, kunne det antagelig være mulig å oppspore hvem de var. Ingen av informantene hadde innvendinger mot dette, men dette vil likevel ligge i bakhodet som noe jeg må avveie i forhold til hvordan jeg bruker materialet.

Analysen kan imidlertid avdekke forhold som jeg mener det vil være viktig å få oppmerksomhet rundt, og som offentligheten bør vite om eller som det bør gjøres noe med. Den gode hensikten kan ikke alltid hellige middelet. Dette må avveies ut fra den konkrete

situasjonen og hvilke negative effekter en slik offentliggjøring kan medføre for informantene. På den annen side kan også informantene komme til å vurdere en slik offentliggjøring som positiv, til tross for muligheten for å bli gjenkjent. Hvis forskningens resultater også har som mål at det eventuelt skal skje endringer i forhold til negative forhold som avdekkes, vil sannsynligvis også informantene ha interesse av at det .

Jeg har en sterk motstand i meg mot å utnytte andre mennesker, og dette hadde jeg også med meg i forhold til informantene jeg skulle ”bruke”. De stilte seg til disposisjon med sin tid og med å grave fram ting fra hukommelsen. Det aktiviserte positive minner for dem, men også ubehagelige ting som det nok ikke var like enkelt å trekke fram. Flere av informantene uttrykte at de syntes det hadde vært positivt å være med på intervjuene. En av informantene, som jeg ringte tilbake til et par ganger etter intervjuet fordi jeg trengte hjelp til å finne ytterligere en informant fra klassen, ga uttrykk for at det å ha vært med på dette prosjektet hadde satt i gang tanker. Jeg forsto dette som positivt. Flere av informantene ga lignende tilbakemeldinger. Hva denne aktiviseringen av minner eventuelt har medført av negative effekter for noen av informantene i etterkant av intervjuene, vet jeg ikke noe om. Det er gjerne det positive det er lettest å trekke fram overfor et fremmed menneske som jeg tross alt er, selv om intervjusituasjonen kunne oppleves nær og fortrolig.

Det er ikke uproblematisk å trenge seg inn på andres domener og bruke det asymmetriske forholdet i situasjonen, forskeren versus informanten, til å stille nærgående spørsmål informanten kanskje av høflighet eller respekt for forskerens autoritet ikke sier nei til. Jeg mener det er svært viktig å være bevisst på disse forholdene, både under innsamlingen, bearbeidingen og analysen av materialet. Informantene har sluppet meg inn, vist meg tillit og gitt meg av sine fortellinger. Det dreier seg om ti personer og deler av deres livshistorier, ikke bare om ti interessante kasus.

Blomsterbuketten de fikk av meg etter at intervjuene var gjennomført var ment som en takk for at de brukte av sin tid og ga meg informasjon. Jeg ser også at en slik ”belønning” kan viske ut grensene mellom informantene og meg som forsker, og at den kan bidra til en sementering av et makt-avmakt-forhold og bidra til å holde en eventuell kritikk i ettertid nede: ”Hun var jo så hyggelig”. Jeg tok likevel sjansen på å takke på denne måten.

Hammersley og Atkinsom betrakter konteksten som det viktigste perspektivet på etiske problemer i forbindelse med etnografisk forskning (H&A 1998:307, 309) og mener at forskeren må ta avgjørelser om hva som er og ikke er legitimt i bestemte tilfeller (H&A 1998:315). De hevder at alt man kan be en etnograf om er at han er oppmerksom på de

etiske aspektene ved arbeidet og gjør en så god vurdering han kan ut fra sammenhengen (H&A 1998:316). Jeg er langt på vei enig med dette fordi det tar hensyn til kompleksiteten i ulike forskningsforhold og i mellommenneskelige relasjoner generelt. På den annen side overlater et slikt perspektiv de etiske vurderingene til den enkelte forsker og den enkeltes etiske normer. Grenser for hva som kan aksepteres og er ønskelig, kan som kjent variere svært mye. Det vil føre for langt å diskutere dette nærmere her, men i alle fall er en bevissthet og åpenhet om de etiske implikasjonene ved forskningen man driver svært vesentlig, ikke bare ut fra en rent etisk vurdering, men også fordi etiske forhold kan påvirke analyse av materiale og resultater av forskning.

3 BEARBEIDING AV MATERIALET

- *Vi har vært innom masse nå, altså.*
- *Ja da. Jeg håper jo at du har fått med deg litt.*
- *Ja da, jeg har det.*
- *Ja. Men det spørs hva slags prosjekt du har, da.*
- *Ja, nå får vi se. Nå ska' jeg da høre gjennom alle disse bånd og ...*
- *Ja, da skriver du også ...*
- *... skrive opp og sånn. Ja. Men da sier jeg takk, jeg.*
- *Ja, bare hyggelig.*

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

3.1 Transkripsjon

I følge Kalleberg må erfaringer som samles inn kodes for å bli del av et datamateriale (Kalleberg i H&A 1998:8). For mitt prosjekt besto denne kodingen i at de muntlige intervjuene der-og-da, som var tatt opp på bånd, ble avlyttet og formulert i skriftlig språk: med andre ord en omkoding fra ett medium til et annet.

Det er altså ikke intervjuene "slik de foregikk" jeg bruker som materiale, men en kodet, bearbeidet form av de originale intervjuene. Det er intervjuutskriftene som utgjør det materialet jeg legger til grunn for presentasjonen og analysen. For meg som foretok intervjuene, vil selvsagt også minnet om selve intervjusituasjonen og erfaringen med å skrive ut intervjuene, med alle de valgene det medførte, være en del av min bakgrunn for analysen. For leserne av denne oppgaven og eventuelle andre som vil bruke det skriftlige materialet, vil det kun være intervjuutskriftene eller sitater fra intervjuutskriftene de har å forholde seg til.

Denne distinksjonen mellom den originale intervjusituasjonen og det materialet som faktisk ligger til grunn for analysen, om den synes aldri så selvfølgelig, mener jeg er viktig å påpeke og ha klart for seg før materialet analyseres.

En for nøyaktig og teknisk transkripsjon av intervjuene ville gjøre dem svært oppstykket og lite lesbare, og for meg var lesbarheten et poeng i presentasjonen av materialet. I dette prosjektet skulle jeg verken bruke materialet til noen talespråksanalyse eller kommunikasjonsanalyse, og jeg valgte derfor en enkel transkripsjon som i store trekk samsvarer med skriftspråket både syntaktisk og ortografisk. Jeg prøvde likevel å få med noe av talespråkspreget og typiske trekk ved informantenes talespråk. Typografisk gjorde jeg det slik at mine replikker, intervjuerens, ble satt i kursiv. Noen beskrivelser og kommentarer ble satt i parentes, for eksempel (latter), (informanten peker på et bilde). Små

pauser og avbrudd er markert med tre prikker Er pausen ekstra lang, det vil si vesentlig lengre enn litt nøling, er dette kommentert i parentes. Jeg har ikke lagt vekt på å markere overlappende tale, men har fått dette fram ved at en replikk fra den ene avsluttes med tre prikker, deretter følger en replikk fra den andre, før den første fortsetter med sin replikk, som da begynner med tre prikker, jf. sitatet i innledningen til kapittelet. Jeg har heller ikke tatt med alle fyllord og kommentarer av typen ”ja”, ”mm”. Når jeg i presentasjonen av materialet har satt sammen sitater fra ulike sekvenser av intervjuene, er bruddene markert med ---.

Jeg har altså valgt å transkribere intervjuene i henhold til hensikten med undersøkelsen, og jeg har tilstrebet å følge samme systematikk og måte å transkribere på gjennom alle intervjuene. Jeg synes måten jeg har gjort dette på har fungert bra for det jeg hadde som formål med undersøkelsen. Dette betyr imidlertid at det kan bli aktuelt å transkribere intervjuene på nytt dersom materialet på et senere tidspunkt skal brukes til et annet formål, for eksempel en talemålsundersøkelse.

Kassetten med intervjuopptakene, de originale intervjuarkene jeg brukte som støtte under intervjuene, de underskrevne samtykkeerklæringene og de originale utskriftene av intervjuene oppbevares hos meg.

3.2 Organisering

Etter utskrift hadde hvert intervju et omfang på 14 – 28 sider. Det var behov for å organisere materialet på en hensiktsmessig måte for å legge til rette for analyse. Jeg valgte å bruke regnearket Excel (Microsoft). Jeg organiserte regnearket slik at jeg hadde en kolonne for hver av informantene, mens radene var organisert tematisk med utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte under intervjuene. For hver informant kopierte jeg de delene av intervjuet som hørte til hvert enkelt tema og plasserte utklippene i riktig celle. Utklippene kunne av og til høre hjemme i flere tematiske kategorier, og da plasserte jeg dem også flere steder. Med de sorterings- og søkefunksjonene som finnes i Excel, kunne jeg på denne måten få god oversikt over materialet og enkelt finne fram hva de ulike informantene hadde sagt om samme tema.

3.3 Anonymisering

I samtykkeskjemaet lovet jeg mine informanter at materialet skulle brukes ”så langt som mulig i anonymisert form”. Jeg ga derfor informantene en kode samt et fornavn som pseudonym: M1B = mann nr. 1 fra Byskolen, K2L = kvinne nr. 2 fra Landsskolen osv. Slik

identifiseres kvinner og menn og hvem som er fra Byskolen og Landsskolen.

Pseudonymene, som jeg valgte i alfabetisk rekkefølge, gjør det lettere å omtale informantene, og presentasjonen blir mer lesbar. Det hender for eksempel at noen av informantene omtaler andre informanter. Dessuten er informantene fremdeles virkelige personer, selv om de er objekter i et forskningsopplegg, og navnene gjør det også lettere å kjenne igjen personene i analysen.

Informantene fikk disse kodene og pseudonymene:

BYSKOLEN		LANDSSKOLEN	
<i>Koding</i>	<i>Pseudonym</i>	<i>Koding</i>	<i>Pseudonym</i>
K1B	Anne	K1L	Grete
K2B	Bente	K2L	Hege
K3B	Cecilie	M1L	Ivar
M1B	Daniel	M2L	Johan
M2B	Eivind		
M3B	Finn		

For å tilstrebe anonymitet for informantene, har jeg også gitt skolene, lærerne og navn på steder pseudonymer. Det samme gjelder navn på aviser, bedrifter osv. Transkripsjonen med originale navn finnes hos meg.

3.4 Sannhet og brukergrensesnitt

Hvor ”sant” er det materialet jeg har samlet inn? Hvordan kan jeg vite om det er ”sannheten” informantene har bidratt med? Dette spørsmålet er det vesentlig å stille og reflektere over før materialet gjøres til gjenstand for analyse.

Den objektive sannhetsgehalten i det informantene har fortalt meg vet jeg svært lite om. Jeg har vært utsatt for den subjektive og upålitelige jeg-fortelleren som fritt kan trekke fram eller skjule informasjon og fritt kan konstruere informasjon jeg har liten mulighet for å kontrollere mot noen slags fasit. Jeg kan kontrollere om de har oppgitt riktige personalia, og jeg kan til en viss grad kontrollere om det de forteller om hvilke skolebøker de brukte er riktig. Jeg kan også undersøke om de gikk annen hver dag på landsskolen eller ikke, og om lærerne de oppgir, faktisk var lærere ved skolene da informantene gikk der, og om de hadde undervisning i deres klasse. En del slike konkrete ting har jeg mulighet til å kontrollere, men etter min vurdering er dette de minst interessante opplysningene i materialet.

Andre forhold vil det være vanskeligere å finne ut av: Var det en norskspråklig femte klasse som avgjorde hvilke elever som fikk ha engelsk i sjette og sjuende klasse,

eller var det fritt for å melde seg på? Måtte alle gå på framhaldsskolen, eller måtte de ikke? Hadde virkelig jenteklassen på byskolen Lucia-opptog allerede på 50-tallet?

I intervjusituasjonen hadde jeg informanten tvers overfor meg. Jeg hadde tilgang til både syns- og hørselsinntrykk, til å sanse hele situasjonen. Hørselsinntrykkene ble festet til bånd, de som var nær nok til å fanges opp av mikrofonen. Synsinntrykkene var flyktige, og jeg baserte meg ikke på at det øyet observerte, for eksempel omgivelsene intervjuet foregikk i eller informantens kroppsspråk, skulle være gjenstand for analyse. Da måtte jeg i tilfelle tatt andre hjelpemidler i bruk for å kunne gjenkalle situasjonen i ettertid. Likevel har synsinntrykkene selvsagt vært med på å forme mitt inntrykk av informantene og det de språklige formidlet.

Det er språket, det informantene faktisk har uttrykt gjennom muntlig språk, og som jeg deretter har kodet i et skriftspråk som intervjuutskrifter, som er mitt materiale. Hammersley og Atkinson framholder språkets ekspressive funksjon som den viktigste ressursen i deltakerberetninger:

... språkets ekspressive funksjon er den viktigste ressursen. Språket har nemlig den viktige funksjon at det kan beskrive, forklare og evaluere en nesten uendelig mengde sider ved verden, og også seg selv.

(H&A 1998:153.)

Det er denne ressursen jeg har forholdt meg til, i første omgang muntlig i intervjusituasjonen, i neste omgang skriftlig kodet som intervjuutskrifter, som grunnlag for en analyse.

Men hvordan vet jeg at informanten snakker sant? Hammersley og Atkinson påpeker gang på gang hvor viktig det er å fokusere på konteksten: Konteksten har virkning på hva informantene sier og gjør, og ”alle beretninger må tolkes på grunnlag av konteksten de forekommer innenfor” (H&A 1998:157). Hammersley og Atkinson viser til Dean og Whyte (1958), som hevder at man i stedet for å spørre om hvordan man kan vite at informanten snakker sant, bør vurdere hva informantens uttalelser forteller om hans eller hennes følelser og tanker, og hva som dermed kan sluttet om det aktuelle miljøet eller hendelsen. Videre avvises tanken om ”rene” data som ikke inneholder noen form for skjevhet. Slike data finnes ikke, hevder Hammersley og Atkinson, og framholder at målet heller må være å finne en riktig måte å tolke dataene på (H&A 1998:157).

Sveinung Nordstoga diskuterer i boka *Inn i norskfaget* (Nordstoga 2003) teori- og idégrunnlaget til norskfaget både som skolefag og vitenskapsfag. Når det gjelder

vitenskaplige tradisjoner og forutsetninger for norskfaget, trekker han fram flere teoretikere. Han viser til Mikhail Bakhtin, som sier at alle ytringer, skriftlige som muntlige, må forstås som dialogiske på den måten at meningen blir skapt i en interaksjon, et samspill mellom ytring, sender og mottaker. ”Teksten, eller ytringa, gjev meining når den blir oppfatta og gjort meningsfull av andre” (Nordstoga 2003:44). Med andre ord kan jeg som intervjuer ikke bare høste en objektiv mening ut av det informanten sier: Jeg er selv med på å skape mening i et samspill mellom det som sies, altså ytringen, informanten og meg selv som intervjuer.

Bakhtin hevder at en klar forestilling om ytringens generelle natur og om de ulike talesjangrene er nødvendig på alle felt i språkvitenskapen. Ignorerer man dette, vil blant annet båndene mellom språk og liv svekkes. ”For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det), og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket”, sier Bakhtin (Bakhtin 1998:4). Han framholder også betydningen av ”den andre” i kommunikasjonssituasjoner, den lyttende, som oppfatter og forstår betydningen av talen. Den lyttende inntar en aktivt svarende posisjon i forhold til talen:

*All forståing av levande tale, av levande ytring har ein aktivt svarande karakter
...All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, - lyttaren vert talar.
(Bakhtin 1998:10-11.)*

For en slik svarende forståelse kan det i følge Bakhtin være snakk om en tidsforsinkelse: den kommer ikke alltid umiddelbart etter ytringen. Men før eller senere finner det som er hørt og aktivt forstått, gjenklang i lytterens tale eller handling (Bakhtin 1998:11). Ut fra en slik oppfatning av kommunikasjonssituasjonen er denne oppgaven et resultat av min aktivt, svarende forståelse av mine informanternes ytringer. Med en viss tidsforsinkelse nedfelles denne forståelsen i min hovedoppgave.

Et vesentlig moment i Michael Hallidays funksjonelle språkteorier er hvordan mening skapes i tekst: ”Det dreiar seg om å skape meining av ein budskap som eksiterer i ein samhandlingsprosess mellom ein sendar og ein mottakar i ein gitt kontekst”. Samhandling og kontekst er viktige for meningsdanningen, og konteksten omfatter både situasjonen, den dypere kulturelle konteksten og sammenhengen mellom ytringen og andre budskap eller tekster (Nordstoga 2003:52). Også her understrekes altså det komplekse samspillet i en kommunikasjonssituasjon som bidrar til at mening skapes, og til at jeg som intervjuer og fortolker i situasjonen finner ”sannheter” det kan være verdt å formidle videre gjennom en analyse av materialet.

Nordstoga (2003:53) peker på at man innenfor filosofien snakker om en språklig eller lingvistisk vending i det 20. århundre. Ludwig Wittgenstein regnes som grunnlegger av denne vendingen, og hans synspunkt var grunnleggende radikalt ut fra et filosofisk ståsted. Nordstoga oppsummerer noen av Wittgensteins nye tanker slik:

Det er verken den menneskelege tanken, historia, ideane, kjensler eller fornuft som formar verda og tanken, men språket. Språket gjenspeglar ikkje røyndommen, men skaper sin eigen. Berre språket kan vera med på å skapa meining i ei kaotisk verd,...

(Nordstoga 2003:54.)

Wittgenstein beskrev i følge Nordstoga sitt filosofiske arbeid som å svømme: Av og til dukket han under for å finne sannheten, men fant ikke det han søkte etter. Til slutt oppdaget han at sannheten ligger på overflaten, ”på krusningane til språket ligg kanskje sanninga om språket”. Nordstoga siterer videre en omtale av Wittgensteins teorier fra *Tekst og kontekst* (Vagle m.fl. 1993, LNU/Cappelen):

En meningsteori basert på Wittgensteins tanker innebærer for øvrig at dette skillet mellom ord og tankeinnhold eller mentale forestillinger blir irrelevant. Vi har nemlig ikke tilgang til hverandres mentale forestillinger, så ideen om mentale forestillinger kan verken forklare hvorfor ord har betydning eller hvorfor det kan ha seg at vi forstår hverandres ord. Når ord har betydning for oss, er det fordi vi har erfaring med hvordan ordene brukes i praktiske kommunikasjonssituasjoner (Vagle m.fl. 1993 s.61).

(Nordstoga 2003:54.)

Wittgensteins tanker mener jeg er svært relevante i forhold til kommunikasjonssituasjonen ”intervju med informanter” og vurderingen av sannheten i informantenes utsagn. Siden jeg velger å ikke trekke kroppsspråk, synsinntrykk, lukter m.m. inn i analysen, er det bare det informantene sier, språket, i kodet form som intervjuutskrifter, jeg har å forholde meg til. Det er i denne overflaten jeg må gjøre min analyse og mine sannhetsvurderinger eller tolkninger.

Det er fristende å modernisere Wittgensteins svømmemetafor og beskrive den overflaten jeg har å forholde meg til i en kommunikasjonssituasjon som et brukergrensesnitt. Som vanlig bruker forholder jeg meg i kommunikasjon med min PC bare til brukergrensesnittet, det vil si det jeg ser på skjermen og det jeg kan styre ved å forholde meg til skjermen ved hjelp av mus og tastatur. Hva som ligger bak, de elektroniske prosessene som gjør at maskinen fungerer og (som regel) gjør det jeg ber den om, trenger jeg ikke å bry meg om. Den meningen jeg kan få ut av PCen, finner jeg på

overflaten, i brukergrensesnittet. På samme måte forholder jeg meg i en kommunikasjonssituasjon til et brukergrensesnitt: I intervjuene til brukergrensesnittet informant – intervjuer, i analysesituasjonen til brukergrensesnittet intervjuutskrifter – forsker. Brukergrensesnittet, eller overflaten, er i begge disse tilfellene språket.

Det er kun dette brukergrensesnittet, denne overflaten, jeg har å forholde meg til: Det mine informanter faktisk uttrykker i språk, direkte og i kodet, skriftlig form. Hva de ”egentlig” mener og hvilke mentale prosesser som foregår i hver og en av dem under intervjuet, kan jeg ikke vite noe om. Jeg kan stille spørsmål for å prøve å få mer opp til overflaten, men det som ikke kommer dit, forblir skjult for meg. Hva som ligger bak og under, kan man undre seg over og reflektere over og til og med sette fram meninger og påstander om, men vite noe sikkert kan man ikke. Jeg mener slike refleksjoner ut fra et materiale av denne typen kan ha vitenskaplig relevans, men man må hele tiden ha de analytiske forutsetningene for øye.

Det er altså språket som er det brukergrensesnittet jeg forholder meg til. I denne overflaten foretar jeg min analyse. På samme måte er brukergrensesnittet for denne oppgaven den skriftlige teksten jeg produserer. Eventuelle tanker og vurderinger som ligger bak og som jeg ikke uttrykker i skriftlig tekst, forblir skjult for leseren.

Denne sannhetsproblematikken mener jeg det er svært viktig å reflektere over før jeg foretar noen analyse av materialet: Man må vite hva man har samlet inn og hva man bedriver analyse på. Bare med det utgangspunktet er det mulig å få mening ut av analysen. Gjennom mitt språk i denne oppgaven gjenspeiler jeg ikke intervjuvirkelighet, men jeg skaper min egen virkelighet. Jeg forsøker med min tolkning og med mitt språk å skape mening av materialet.

4 FOLKESKOLEN 1950 – 1957: LÆREPLANEN

- *Norsk grammatikk ellers, ordklasser og bøyninger og analyse det ...*

- Ja, vil blei gode i det. De som ... de som ... de som skjønte det, men de som ... de som sakka av, vet du, de hadde ikke kjangs. De hadde ikke kjangs, altså. De som ikke ... de som lissom ikke hadde lært å lese før ... Det var som gangetabellen, de som ikke hadde lært den når'em var en tretten-fjorten år, de, de ble tapere, altså. Og det va'kke no' ... Jeg husker vi hadde sånn en ... særklasse, het det da. Og de satt inne på kartrommet, og det var jo folk som i dag ville vært ... gått på sånne institusjonelle skoler, lissom. De var jo totalt kjørt ut. De lærte jo ingen ting. Ingen ting. Det var oppbevaringsanstalt, og vi hadde vel et par sånne i klassen vår òg, som ... Det var bare et sted de var. Tru'kke de lærte så mye.

- *Det var det samme løpet for alle, og det var ...*

- Ja, det var samme løpet for alle. Og han ene som lissom kunne alt, han ... burde jo lissom hatt et eget løp, så hadde'n kunn't veldig mye mere etter sju år, men etter sju år så kunne han mye mindre enn gjennomsnittet. Og han var såpass god te' å begynne med.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

4.1 Normalplanen av 1939 – innledende del

I 1936 kom det nye lover for folkeskolen: Lov om folkeskolen i kjøpstædene og Lov om folkeskolen på landet. Disse avløste lovene av 1889, som altså hadde vært virksomme i hele 47 år. De nye læreplanene, Normalplan for byfolkeskolen og Normal (mønsterplan) for landsfolkskolen, kom i 1939, samlet betegnet som Normalplanen av 1939 (N39). De to læreplanene skilte seg ikke fra hverandre når det gjaldt det prinsipielle innholdet. Jeg vil i det følgende bruke sitater fra Normalplan for byfolkeskolen. Ved sidehenvisninger bruker jeg forkortelsene N39B og N39L for henholdsvis planen for byfolkeskolen og landsfolkeskolen.

Det var dette lovverket og disse læreplanene som gjaldt i den perioden mine informanter gikk på folkeskolen. Jeg vil her peke på noen hovedtrekk ved Normalplanen som gir bakgrunn for og er spesielt relevante i forhold til den tilnærmingen jeg gjør til materialet i kapittel 5.

Normalplanen av 1939 bryter med den tidligere hukommelsesbaserte puggundervisningen og baserer seg på tidens reformpedagogiske tenkning. Med bakgrunn i reaksjoner mot den autoritære og boklige skolen, og med støtte i tanker i nyere barnespsykologi, hadde nye pedagogiske tanker vokst fram. Det var også foretatt omfattende undersøkelser for å måle effekten av undervisningen, og resultatene var

nedslående. Fokus ble rettet mot innholdet i skolen, og mot barna, og slagordet var: ”Arbeidsmåten er pensum!”.

I et eget avsnitt i Normalplanen blir arbeidsskoleprinsippet presentert (del A, kap. VII). Innledningsvis vises det til at tidligere undervisningsplaner for folkeskolen som regel har lagt vekt på kunnskapstilegnelse i og for seg, og at resultatet av skolens arbeid i stor grad har blitt vurdert etter den mengden kunnskap elevene fikk, og som de greide å gjengi, blant annet ved års- og avgangsprøver. Den nye prinsippene i planen grunnis med henvisning til ”omfattende undersøkinger”, som blant annet har vist at det etter noen tid sitter forholdsvis lite igjen av det lærestoffet elevene etter planene skulle ha lært. Deretter kommer det nye for denne planen, og jeg tar med et forholdsvis langt sitat, siden det er såpass avgjørende for planen:

I denne normalplanen er det bl.a. satt opp ymse minstemål, men især når det gjelder orienteringsfagene, historie, geografi og naturfag, legger planen ikke hovedvekten på elevenes hukommelsesarbeid, men på deres mer allsidige, selvstendige arbeid med stoffet. Planen tar m.a.o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling. Arbeidsskolen vil således ved sin appell til initiativ og selvstendig virksomhet – og derved til vilje og handling – i stor monn bl.a. kunne hjelpe til å fremme den oppdragelse til karakter og karakterstyrke som alltid må være en viktig oppgave for skolen.

Overalt der det er hensiktssvarende, må en legge arbeidet slik an at elevene selv blir mest mulig aktive. Elevøvinger, elevforsøk og andre arbeidsoppgaver må derfor få en framskutt plass i skolen, men arbeidsmåten må selvsagt tilpasses slik at den best mulig høver for elevenes evner og utviklingstrin og for de emner en arbeider med.

Målet må her være å ta opp i den skolen vi har, det i den nye skole som gransking og erfaring fra det praktiske arbeidet i skolen har vist og viser er verdifullt nok til å settes i stedet for det mindre verdifulle i den gamle skole.

Vår skoles framtid avhenger i stor monn av hvorledes dette arbeidet lykkes, og for at det skal lykkes godt, er det nødvendig å gå fram både med kyndighet og varsomhet.

(N39B:16-17, jf. N39L:16.)

Her trekkes store vyer opp, og holdningen er svært optimistisk. Det er så en fornemmer entusiasmen og det sterke ønsket fra dem som sto bak planen om en ny og bedre skole.

Planen fokuserer på at undervisningen må tilpasses elevenes individuelle forskjeller. Dette løftes fram med uthevet skrift:

En må vare seg for å ta med for mye og for vanskelig stoff, og en må prøve å tilpasse kravene etter det de enkelte elever med rimelighet kan greie.

(N39B: 8, jf. N39L: 7.)

Elevene skal nå lære seg å arbeide aktivt og selvstendig. Igjen utheves det:

Hovedvekten er lagt på å øve elevene i mer selvstendig arbeid og lære dem selv å finne fram til stoff de har bruk for.

(N39B:9, jf. N39L:9.)

Det sies videre at de gamle kunnskapskravene i orienteringsfagene ikke førte til at elevene fikk varige kunnskaper i forhold til det planene krevde. Minstekravene i orienteringsfagene er derfor gjort mindre omfattende enn tidligere, slik at arbeidsskoleprinsippet i rimelig utstrekning kan gjennomføres. Det blir påpekt at en del av elevene ikke har forutsetninger for å greie minstekravene på en tilfredsstillende måte og at en i denne situasjonen ikke må stille urimelige krav verken til elevene eller lærerne. På den annen side vil noen elever greie mer enn det som er tatt med i minstekravene, og en skal passe på at også disse elevene får arbeid som er i rimelig samsvar med hva de kan greie (N39B: 10, jf. N39L: 9-10). Her er det med andre ord snakk om en individuell tilpasning av undervisningen etter elevenes forutsetninger.

Et eget avsnitt tar nærmere for seg forskjellen på klasser og elever og henviser til undersøkelser som er gjort. Ut fra dette konkluderes det slik, med en kommentar om at dette er allmenne erfaringer for lærere:

Disse undersøkinger sammen med de erfaringer som en stadig gjør i skolen, lærer oss bl.a.:

- 1) At en ikke må kreve det samme av alle klasser og alle elever i klassen, men avpasse kravet etter hva de ymse klasser og elever kan greie.
- 2) at en ikke må dømme om arbeidet i en klasse bare ved å se resultatet av en del prøver i fagene – uten å ha kjennskap til elevenes evner og deres forutsetninger ellers for arbeidet i skolen.

Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg.

(N39B:11, jf. N39L:10-11.)

Videre i kapitlet foreslås det at elevene i klassen kan deles i grupper, som kan få forskjellige oppgaver å arbeide med ut fra deres evner og interesser. Det gis en beskrivelse av hvordan barn kan være forskjellige, og det hevdes at det å behandle disse elevene likt og kreve det samme av alle, ville være like uriktig som om en lege brukte de samme ”hjelperåder” mot alle sykdommer.

For at læreren skal kunne gi de ulike barna den hjelp og rettleiing de trenger, og her blir fortsettelsen kursivert, må han så langt råd er, lære å kjenne de enkelte barn og de forholdene de lever under. Når det er noe i veien med et barn, er det alltid en god regel å

prøve å finne årsaken til barnets oppførsel, sies det. Det vises også til at læreren kan få nødvendig hjelp i arbeidet gjennom pedagogisk og psykologisk litteratur som handler om barnets utvikling, oppdragelse og opplæring, og at enhver skole bør ha et godt utvalg av slik litteratur. Det kan også være mulig å prøve barn med standardiserte evneprøver, men det tas forbehold om at dette tar lang tid og krever særlig kyndighet. Læreren oppfordres til observasjon av barna i ulike situasjoner og til å notere ned det han legger merke til, slik at han kan se om barna forandrer oppførsel. På den måten kan læreren få greie på om hans behandling hjelper, eller ikke, står det (N39B: 12-13, jf. N39L:11-12).

Dette kapitlet er en meget sterk betoning av at elever er forskjellige, og ikke minst at de derfor skal behandles deretter i skolen: som enkeltindivider med evner og anlegg skolen skal ta hensyn til i sin undervisning. Det stilles store krav til læreren, som skal lære barna å kjenne slik at de kan gjennomføre dette i sin undervisning, samtidig som de skal oppdatere seg selv til dette viktig arbeidet gjennom pedagogisk og psykologisk litteratur.

To nye arbeidsformer, individuelt arbeid og gruppearbeid, vies god plass i Normalplanen. Arbeidsformene begrunnes i undersøkelser som viser sterk spredningen når det gjelder elevenes utrustning og dyktighet i skolearbeidet, og elevenes arbeidstempo er også svært forskjellig. Derfor er den gamle klasseundervisningen med leksehøring, spørsmål og svar i samlet klasse ikke godt egnet til å interessere elevene, og det tar for mye kostbar tid av skolehverdagen. Dette viser veien til individuell arbeidsmåte og individuelt arbeid. Her trekkes det fram et eksempel fra leseundervisningen:

Det er f.eks. urasjonelt og uheldig å la barn som har stor lesedyktighet bare sitte å følge med når de som ikke har tilegnet seg tilstrekkelig dyktighet i lesing, får undervisning. De flinke lesere bør i slike tilfelle – så langt råd er – få lese på egen hånd eller gjøre annet arbeid. Noe liknende gjelder andre fag.

(N39B:13, jf. N39L:12-13.)

Det understrekes at individuelt arbeid, og gruppearbeid, er impulsivende og tidsbesparende, og at undervisningen på denne måten kommer hver enkelt elev til gode: Hvert barn får arbeide med noe som mest mulig interesserer det, og ”som det greier” (N39B: 13, jf. N39L: 13). Det individuelle er også betont når det påpekes at det er viktig at elevene får være med på å legge plan for arbeidet og drøfte arbeidsoppgavene og framgangsmåten, som skal være at elevene får snakke selv, ikke bare høre. Videre beskrives det hvordan gruppearbeidet som arbeidsmåte kan bidra til selvstendighet og ansvarsbevissthet, og til at det enkelte barn får utløst og utviklet sine evner. Dessuten oppøves evnen til respekt for og hensyn til andre (N39B: 14-15, jf. N39L: 13-15).

Den innledende delen av Normalplanen er preget av et svært optimistisk menneskesyn, for eksempel når det sies at ”I en virkelig arbeidsskole viser det seg at elevene slett ikke skyr arbeid med emner som faller dem vanskelig” (N39B: 13, jf. N39L: 13), eller om gruppearbeid: ”Gruppa velger helst sin egen leder, og arbeidet fordeles. Samarbeidet er i gang, hver enkelt i gruppa tar sin del” (N39B: 15, jf. N39L: 14).

Optimismen gjelder også troen på hva læreren kan få til. Når det gjelder hjemmearbeidet, understrekes det at en ikke må sette større krav til hjemmearbeidet enn nødvendig, og at dette særlig gjelder når arbeidsvilkårene i hjemmet er dårlige, og elevenes evner små. En må dessuten alltid sørge for at barna får tilstrekkelig tid til hvile og lek (N39B: 18, jf. N39L: 17). Her stilles det altså store krav til lærerens kjennskap til den enkelte elev og dennes familie. Det bygges opp under det som er sagt tidligere i planen om at læreren så langt råd er, må lære å kjenne de enkelte barn og de forholdene de lever under (N39B: 12, jf. N39L: 11). Ut fra denne kjennskapen til eleven, med kunnskaper fra pedagogisk og psykologisk litteratur, og ved hjelp av nye arbeidsmåter, skal læreren tilpasse undervisningen til den enkelte elev og det eleven kan greie. Læreren skal altså finne ”hjelperåder” som gjør at hver enkelt elev skal få større utbytte av skolegangen enn tidligere.

4.2 Normalplanen av 1939 – norskfaget

Normalplanens hoveddel B, *Undervisningsplaner*, inneholder timefordelingstabeller og undervisningsplaner for de enkelte fagene i skolen. Jeg vil her peke på elementer fra norskplanen som kan være aktuelle for mitt arbeid.

Underkapittel I trekker opp målet for norskfaget:

Målet er å lære barna:

1. *å tale morsmålet sitt naturlig, greitt og tydelig – uten grovere feil av artikulasjonsmessig og grammatisk art,*
2. *å lese både bokmål og nynorsk med tydelig uttale og noenlunde riktig betoning, å forstå og gjengi det de leser og å kunne skaffe seg kunnskaper ved lesing,*
3. *å skrive greitt, naturlig og noenlunde språkriktig (og med noenlunde riktige skilletegn) om emner som hører til alderstrinets erfarings- og kunnskapsområde.*

(N39B:48, jf. N39L:48.)

Når det gjelder punkt 1, merkes en klart normativ holding til det muntlige morsmålet. I punkt 2 betones lesingen som redskap til å skaffe seg kunnskaper. I punkt 3 blir det trukket fram at barnas skriving ikke bare skal knyttes til deres kunnskapsområde, men også til deres egne erfaringer.

Videre pekes det på hva barna må øves i for å nå dette målet:

For å nå dette målet må skolen ved høvelige arbeidsmåter få barna til å interessere seg for emner som er verdifulle, og som svarer til barnas utviklingstrin, og gi dem øving i:

1. *å snakke greitt og tydelig, så de uten vanskelighet kan bli hørt og forstått av dem de snakker til,*
2. *å svare greitt og klart på spørsmål,*
3. *å forklare enkle problemer eller situasjoner,*
4. *å gjengi fortellinger og opplevelser og å bruke sine erfaringer og kunnskaper i muntlig eller skriftlig framstilling,*
5. *å lese enkel prosa eller poesi forstandig og greitt,*
6. *å få klar sammenheng i samtale, fortelling, lesing eller skriftlig framstilling,*
7. *å skrive ortografisk riktig de alminnelige ord som hører til alderstrinet.*

(N39B:48, jf. N39L:48.)

Det er grunn til å merke seg en felles fotnote til punkt 2 i målene og punkt 4 i arbeidsmåtene som blant annet sier at ”Barna må få nyte gleden av å lese interessant stoff uten at de behøver å tenke på å gjengi innholdet”. På denne måten blir det pekt på at lesingen også har en opplevelsesside.

For øvrig er det flere verdiutsagn både i målene og arbeidsmåtene det er grunn til å merke seg. For det første sies det at skolen for å nå målene må få barna til å interessere seg for emner som er *verdifulle*. Noen må altså definere hvilke emner det er som er verdifulle nok til å omfattes av skolens mål for faget. For det andre blir ordet ”greitt” brukt fem ganger sammen med andre begreper: ”å tale ... naturlig, greitt og tydelig”, ”å skrive greitt, naturlig og noenlunde språkriktig”, ”å snakke greitt og tydelig”, ”å svare greitt og klart på spørsmål”, ”å lese ... forstandig og greitt”. Hva dette ”greitt” innebærer, i tillegg til de begrepene ordet er brukt sammen med, er etter min mening ikke innlysende.

I underkapittel II, *Minstekrav* (N39B: 49-51, jf. N39L: 49-51), trekkes det opp minstekrav i forhold til *lesing, rettskriving, stilskrivning, grammatikk, skilletegn* og *grammatiske navn*. Mye av dette er teknisk orientert og ganske detaljert. Her er det satt opp lesehastigheter i ord pr. minutt, hvilke rettskrivingsvansker elevene skal greie og konkrete grammatiske minstekrav. Når det gjelder stilskrivning, er det ramset opp hvilke emner barn gjerne skriver om: ”Turer, reiser, ferier, naturskildringer, heimstadskildringer, festdager, fornøyer og leik, fantasioppgaver (selvlagde fortellinger), skildringer av personer og idealskikkelser, dyreskildringer, idrett, liv og arbeid heime, oppgaver som er hentet fra skolearbeidet”. Det påpekes også at man skal være varsom med å gi ”resonnerende oppgaver” i vanlig mening.

Til sist i kapitlet er det understreket at minstekravene, så langt som råd, må fastsettes nøyere i bøker og andre hjelpemidler som godkjennes til bruk i skolen. Med andre ord overlates i stor grad en nærmere konkret utforming av minstekravene til lærebokforfatterne.

Det neste underkapitlet, III, er en *Rettleiing* som utdypet nærmere de ulike delene av norskfaget. Her er det grunn til å sitere innledningen:

Norskopplæringa skal vekke og utvikle språkkjensla og språkbevisstheten hos elevene og hjelpe dem til å forstå tanker og kjensler som har fått uttrykk i språket. Den skal vekke sansen for god lesing og ved det gjøre barnas sjeleliv rikere – utvide forestillings- og tankelivet, utdype kjenslelivet og styrke den etiske sans.

Morsmålet er et levende uttrykk for folks kultur. Gjennom innføring i norsk talemål og litteratur får elevene kjennskap til norsk lynne og kunst og vår kultur i det hele.

Også fordi faget skal tjene dette formål, er det meget viktig å akte nøye på den målform som er mest heimlig og naturlig for barna – enten skriftmålet i skolen er bokmål eller nynorsk.

(N39B:52, jf. N39L:51-52.)

Her står dannelsesperspektivet og det nasjonale sentralt: det er snakk om at barnas sjeleliv skal bli rikere, at kjenslelivet skal utdypes og at den etiske sansen skal styrkes. Det er snakk om norsk lynne, kunst og kultur, og om barnas heimlige målform.

Videre i innledningen er *lesestoffet* viet en del plass. Lesestoffet blir først og fremst bestemt av leseboka, sies det, og stoffet må velges med omhu slik at det best mulig passer til barnas utviklingstrinn og erfaringsområde (N39B:52, jf. N39L:52). Leseboka får dermed en sentral og normgivende posisjon i norskopplæringen. Til slutt i innledningen kommer et kursivert avsnitt som understreker at det er viktig å gi elevene rettleiing i å bruke hjelpebøker, vanlige håndbøker og boksamlinger, slik at man også på denne måten venner elevene til å bli glade i å lese ”nyttig og god litteratur” (N39B:53, jf. N39L:52). Igjen må noen bestemme nærmere hva som faller inn under ”nyttig og god litteratur”.

Etter innledningen kommer et temmelig omfattende punkt om lesing, som slår fast at leseboka er grunnboka for leseopplæringen. Deretter følger punkter om rettskriving og grammatikk, og så et kapittel med arbeidsplaner for klassene. Dette er arbeidsplaner for hvert av de sju skoleårene i folkeskolen med beskrivelser av hva som skal gjennomgås i de ulike delene av norskfaget. Det er grunn til å merke seg at det under punktet *stilskriving* for 6. og 7. klasse er trukket inn flere sjangre: referatstil, telegramstil, lysinger og søknader (N39B:65-66, jf. N39L:64-65).

I intervjuene spurte jeg også informantene om opplæringen i skriving i betydningen skjønnsskrift. Dette emnet har jeg ikke tatt med i presentasjonen og analysen i kapittel 5, og jeg går derfor heller ikke inn på skrivefaget i Normalplanen.

4.3 Kommentarer til Normalplanen av 1939

Hans-Jørgen Dokka beskriver hvordan det i slutten av 1930-årene var forventninger til den norske folkskolens nærmeste framtid, både på bakgrunn av skolelovene av 1936 og Normalplanene av 1939, som ”presenterte seg som et programskrift for tidens reformpedagogikk”. Han avslutter kapitlet med denne kommentaren: ”Ingen kunne vite hvordan de nærmeste år faktisk skulle komme til å arte seg” (Dokka 1988:147).

Krigsårene fra 1940-1945 skapte en situasjon for norsk skole der det var helt grunnleggende problemer som måtte løses i forhold til skolehverdagen. I byer og tettsteder rekvirerte den tyske okkupasjonsmakten skolebygninger, og mangelen på skolerom ble mange steder det mest påtrengende problemet gjennom krigsårene. Dette førte til problemer med å opprettholde timetallet og problemer med å gjennomføre undervisning i en del fag, særlig i de praktiske fagene. Det var også mangel på læremidler, og undervisningen ble derfor mer boklig enn den hadde vært før, og mer boklig enn det var forutsatt i Normalplanen. I denne situasjonen var det ikke lett å få til arbeidsoppgaver og arbeidsformer slik det var risset opp i Normalplanen (Dokka 1988:150-152).

I sin skolehistoriske bok ”Den skal tidlig krøkes ...” kommenterer Tove Aarsnes Baune situasjonen i etterkrigsskolen slik:

Undersøkelser som ble foretatt etter krigen, viste at mange kommuner ikke hadde tatt Normalplanen i bruk engang, og der hvor den var tatt i bruk, var lærerne ofte kritiske til de reformpedagogiske tankene. Det er langt mellom visjoner og virkelighet i skolen.

(Baune 1995: 69.)

Man sto altså etter krigen i den situasjon at et reform- og utviklingsarbeid som hadde vært drevet fram før krigen, og som det i følge Normalplanen var store forventninger til, hadde stanset opp og delvis var satt ut av spill.

Baune viser til at okkupasjonsstyret i løpet av krigsårene hadde vedtatt lover og bestemmelser for skolen. Da krigen var over, ble disse opphevet, og man sto tilbake med de lovene og planene som gjaldt før krigen. Det var bred politisk enighet om at dette skolesystemet var modent for revisjon (Baune 1995: 94).

Nå startet en storstilt opprustning av norsk skole, med *samordning*, *forsøksvirksomhet* og *enhetsskole* som viktige stikkord. Dette førte til store endringer i

norsk skole: I 1959 kom en ny lov om folkeskolen, og for første gang var loven felles for by – og landsskolen. I 1969 kom så lov om grunnskolen, med innføring av 9-årig obligatorisk skolegang. Det er interessant å merke seg at de retningslinjene som var trukket opp for det faglige arbeidet i skolen i Normalplanen av 1939, ble videreført i de forsøksplanene som ble utarbeidet på 1960-tallet (Baune 1995: 105-106).

På denne bakgrunn kan man si at jeg ”bommet” i mitt valg av periode å undersøke: Perioden 1950-57 var ikke en stabil periode i den forstand at Normalplanene av 1939 hadde virket en stund og fått mulighet til å nedfelle seg i skolehverdagen. Situasjonen var snarere at en ”gammel” skole fremdeles var i virksomhet, på tross av Normalplanen av 1939, samtidig som det på sentralt hold ble arbeidet med en gjenreising av skolen og en videreføring av det arbeidet som hadde startet før krigen. Men siden mitt analytiske perspektiv i denne oppgavene er rettet mot elevenes opplevelse av skolen, har ikke valget av periode avgjørende betydning.

Til tross for at Normalplanen av 1939 antagelig i liten grad var innført i Byskolen og Landsskolen, finner jeg det sakssvarende å presentere hovedtrekkene ved den læreplanen som faktisk var gjeldende da mine informanter gikk på folkeskolen, slik jeg har gjort i kapittel 4.1 og 4.2. Selv om det samtidig foregikk et utviklingsarbeid på sentralt hold, var Normalplanen gjeldende dokument for skolen, og dermed relevant som referanseramme for informantenes skoleopplevelser.

For å finne ut hvilke holdninger de lokale skolemyndighetene i kommunene til Byskolen og Landsskolen hadde til Normalplanen og hvilke bestemmelser som eventuelt ble gjort i forhold til hvordan undervisningen i skolene skulle legges opp, måtte jeg ha gått til kommunale dokumenter fra den aktuelle perioden. Dette har jeg ikke gjort innenfor rammen av denne oppgaven, men en slik sammenholding av elevenes opplevelse av skolehverdagen og de lokale skolemyndighetenes intensjoner med undervisningen, kunne det absolutt være interessant å gjøre.

Noen generell beskrivelse av det norske samfunnet på 1950-tallet finner jeg ikke rom for å ta med her. Dette mener jeg heller ikke er nødvendig eller direkte relevant for den måten jeg presenterer og analyserer materialet på i kapittel 5.

5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV MATERIALET

- Min opplevelse av norsk i folkeskolen ... Ja, det var ... Jeg syn's ikke det var no' ... Det var i alle fall ikke det faget jeg satte mest pris på. Noen ting kunne vel værre greie, men ... men jeg syn's stort sett det var et kjedelig fag. ... (Kona sier noe som er utydelig, og begge ler.) Ja, men jeg ... må værre ærlig ... (ler).
- (Latter.) Det er fint at han er ærlig, da (ler). Det er meningen det.
- (Kona: "Du har vel egentlig ikke hatt no' nytte a' det siden.") Neei ... (drar på det). (Kona: "Ikke no' sånn særlig") Ikke no' sånn spesielt. (Kona: "Annet enn å lære å lese og skrive".)
- Lære å lese og skrive, ja, det ...
- Ja, ja ...
- Det er lissom ...
- Det er jo viktig, det er veldig viktig.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

5.1 Analytiske perspektiver

I forbindelse med det etnografiske intervjuet som metode, påpeker Hammersley og Atkinson at det er et trekk ved samfunnsforskningen at "objektene" som studeres, egentlig er "subjekter", som selv beskriver sin egen verden (H&A 1998:151). Mine intervjuobjekter, eller informanter, er subjekter, som i en bestemt sosial situasjon på oppfordring og ut fra konkrete spørsmål fra meg, formidlet sin deltakerberetning. Jeg hadde som intervjuer og fagperson mitt utgangspunkt for og perspektiv på det som skulle tas opp og utforskes, mens det er mine informanter som har vært deltakere i det jeg spurte dem om, og dessuten, selvfølgelig og litt pompøst, har vært "deltakere i sitt eget liv". Det siste synes relevant fordi informantenes beretninger framstår som viktige deler av deres livshistorie.

Hammersley og Atkinson framholder to måter forskere kan bruke deltakerberetninger på (jf. H&A 1998:151-152):

1. De kan fortelle om et fenomen
2. De kan fortelle noe om personene som avgir beretningene

Dette har konsekvenser for analytiske muligheter og valg. På den ene siden gir intervjuene informasjon om et fenomen, og denne informasjonen kan danne utgangspunkt for analyse. På den annen side vil informantenes forhold til eller perspektiv på det fenomenet som skal studeres, ofte komme fram i intervjuene. Dette kan gi grunnlag for en perspektivanalyse (H&A 1998:153).

Intervjuene i min undersøkelse framstår som deler av selvbiografiske livshistorier og til dels slektshistorier, og kanskje kan vi føye et punkt 3 til listen ovenfor og trekke inn nok en dimensjon som kan egne seg for analyse: Deltakerberetninger kan fortelle noe om hvordan det fortelles. På den måten trekkes en narratologisk dimensjon inn som et mulig analytisk nivå. For mitt materiale ville narratologiske aspekter ved de selvbiografiske livshistoriene kunne underlegges en slik analyse, der det blant annet ville være av interesse å se på de elementene som tolker og gir mening til en livshistorie. Innenfor rammen av denne oppgaven er det imidlertid ikke rom for en slik innfallsvinkel til materialet.

Hammersley og Atkinson påpeker, som vi så i kapittel 2.1, *refleksiviteten* som viktig i alle faser av forskningen (H&A 1998:46-47). Det feltarbeidet jeg har gjennomført, må ses som deltakende observasjon, siden jeg er en del av samme samfunn som mine informanter, og var en del av den sosiale situasjonen intervjuene foregikk i. En viktig del av min rolle som forsker i denne sammenhengen, blir å reflektere rundt resultatene av denne deltakende observasjonen. I min sammenheng vil det også si å reflektere over informantenes refleksjoner.

I refleksjonene som følger presentasjonen av materialet, vil jeg dels relatere informantenes uttalelser til dagjeldende læreplan, Normalplanen av 1939 (N39). Som tidligere nevnt er det imidlertid ikke mitt anliggende å bruke dette materialet til å måle i hvilken grad N39 ble gjennomført ved de aktuelle skolene. Jeg vil videre relatere materialet til andre utsagn fra samme informant, og til utsagn fra andre informanter, i den grad dette er aktuelt. Ikke minst vil informantenes egne refleksjoner over emner de får spørsmål om og emner de selv tar opp, være sentrale.

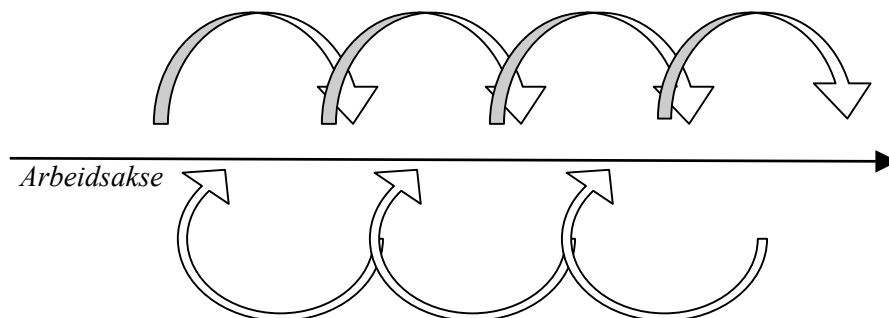
Hammersley og Atkinson beskriver en pendling mellom to analytiske nivåer, det aktuelle og det generiske (H&A 1998:65). Det aktuelle nivået tar utgangspunkt i svar på konkrete spørsmål, som for eksempel hvilken ABC informantene brukte. Svarene kan brukes til å finne ut akkurat det; hvilken ABC informantene brukte og i hvilken grad de husker eller ikke husker dette. Flere av intervju spørsmålene, og i alle fall mange av informantenes svar, fokuserte på mer generiske begreper, for eksempel differensieringsproblematikken i skolen. Hammersley og Atkinson advarer mot å overforenkle forskjellen mellom aktuelle og generiske analysenivåer og hevder at det normalt vil foregå en kontinuerlig pendling mellom de to nivåene (H&A 1998:65). I mitt materiale er informantenes egne refleksjoner stadig med på å løfte analysen opp på et generisk nivå, og det er etter min mening her materialet blir mest interessant.

For å sikre at jeg forholdt meg omtrent på samme måte i alle intervjuene, hørte jeg ikke gjennom noen av opptakene før jeg hadde intervjuet alle informantene. Jeg begynte heller ikke med noe systematisk analytisk arbeid før alle intervjuene var skrevet ut og jeg hadde sortert materialet tematisk. På denne måten ønsket jeg å sikre at jeg skulle forholde meg noen lunde likt til hele materialet uavhengig av rekkefølgen på intervjuene.

Denne litt tilbakeholdne måten å forholde seg til materialet på i den innsamlende og sorterende fasen, tror jeg var en fordel i forhold til analyseprosessen. Hammersley og Atkinson påpeker at man ofte har kommet langt i undersøkelsesprosessen før man oppdager hva forskningsprosjektet egentlig handler om, og at dette ofte viser seg å være noe ganske annet enn de problemstillingene man så for seg i utgangspunktet (H&A 1998:234). Dette viste seg absolutt å være tilfelle for mitt arbeid. På den annen side er det ikke snakk om å holde de ulike fasene i forskningsarbeidet totalt atskilt. Refleksjoner og ideer til det analytiske arbeidet noterte jeg ned underveis i prosessen, og dette ga også ideer til måter å organisere materialet på.

Jeg tenker meg forskningsprosessen som en arbeidsakse parallelt med en annen akse, en refleksiv, analytisk spiral: Feltarbeidet, bearbeidingen og sorteringen av materialet, analysen og utskrivningen av avhandlingen skrider fram langs en lineær arbeidsakse, mens det parallelt med og rundt denne aksen følger en refleksiv, analytisk spiral, som både produserer ideer til og foregriper den analytiske prosessen, samtidig som den griper tilbake og også kan endre eller justere kursen for arbeidsaksen. Dette kan gi grunnlag for nye refleksjoner, som igjen kan gi nye ideer som peker fram mot analysen o.s.v. Det er snakk om en interaktiv prosess der arbeidet med materialet produserer ideer til mulige analyseperspektiver og analysemåter, noe som igjen kan virke inn på hele forskningsprosessen. Denne refleksive, analytiske spiralen er vesentlig i forskningsarbeidet og bidrar til en stadig sterkere fokusering på og klargjøring av aktuelle problemstillinger i prosjektet.

Refleksiv, analytisk spiral:



Ved en kvalitativ intervjuundersøkelse som jeg har gjort, mener jeg det er viktig at informantenes uttalelser, og noe av sammenhengen de blir sagt i, står i fokus i presentasjonen og analysen av materialet. I det følgende vil jeg derfor i stor utstrekning bruke sitater fra materialet, som jeg stiller sammen og kommenterer. Utvalget av sitater og sammenstillingen av sitatene er en del av min tolkning av materialet: Det er jeg som velger ut hva jeg synes er vesentlig å få fram. Grunnlaget er imidlertid hele tiden det materialet jeg har samlet inn, og de metodiske refleksjonene jeg tidligere har gjort rede for i kapittel 2 og 3.

Jeg har valgt å følge en tematisk linje når materialet presenteres. En annen analyse- og tolkningsmetode ville være å ta for seg den enkelte informant etter tur og slik få bedre sammenheng i det den enkelte har formidlet. En tematisk linje ville imidlertid bli vanskelig å følge på den måten, og i denne sammenhengen velger jeg den tematiske framfor den individuelle innfallsvinkelen. Jeg håper likevel informantene trer fram som enkeltindivider der enkeltsitatene er deler av en større helhet.

I det følgende vil jeg først presenter lokalmiljøene og skolene (5.2) og gi en oppsummerende biografi av hver av informantene ut fra det de selv har fortalt (5.3). Dette skal gi bakgrunn for den videre tematiske presentasjonen og analysen av materialet, der jeg spesielt fokuserer på emner relatert til lesing og skriving (5.5), som utgjør hoveddelen av dette kapitlet. Før jeg kommer så langt, finner jeg det nødvendig å gi en nærmere presentasjon av informanten Hege (5.4), siden det viste seg at hun hadde en spesiell skolehistorie som jeg ikke var klar over da hun sa ja til å være med. Jeg vil videre peke på norskfagets konsekvenser for engelskundervisningen (5.6), oppsummere informantenes generelle vurdering av norskfaget og skoletiden (5.7) og trekke fram informantenes refleksjoner over hvorfor de husker det de gjør (5.8).

Mitt hovedfokus på lesing og skriving betyr at andre deler av materialet ikke vil bli nærmere behandlet her, men bare vil bli nevnt der det synes relevant for sammenhengen. Allerede under forarbeidene til intervjuene var jeg klar over at jeg sannsynligvis ville bli sittende med et materiale som var for stort til å behandles innenfor rammene av en hoveoppgave. Jeg har tidligere begrunnet hvorfor jeg likevel valgte å gå ganske bredt ut i spørsmålsstillingene og samle inn et såpass omfattende materiale (se kap. 2.3).

I sitatene fra materialet er intervjuerens replikker satt i kursiv.

5.2 Lokalmiljøene og skolene

Mine informanter har gått på en byskole og en landsskole på Østlandet. Småbyen, som jeg kaller Byen, ligger ved kysten, mens bygdestedet, Bygda, ligger litt inn i landet. Mellom de to skolene, som jeg har kalt Byskolen og Landsskolen, er det ca. 10 km. I dag fortsetter elevene fra Landsskolen på en av ungdomsskolene i Byen, og videregående skole finnes også i Byen.

Forskjellene mellom by og land er selvsagt betydelig utjevnet i løpet av de femti årene som har gått siden mine informanter gikk på folkeskolen, men fremdeles er det et skille mellom lokalsamfunnene, og mellom by og land. Fremdeles kan man høre byungdom snakke om de som kommer ”langt ute fra landet” og er ”bøndær”, men dette er nok også for en del humoristisk erting, og av den typen ”skittkasting” man gjerne finner mellom nabolokalsamfunn. Den kommunikasjonsmessige avstandene mellom Byen og Bygda er betydelig redusert, og utbyggingen av Byen har også nærmet seg Bygda. En kommunesammenslåing i 1988 medførte at Byen og Bygda fra da av tilhørte samme kommune. Da mine informanter gikk på folkeskolen, lå skolene altså i hver sin kommune, og de var dermed underlagt hvert sitt kommunestyre og hver sin kommuneadministrasjon.

Byen og omegn var på 1950-tallet preget av to store arbeidsplasser: et stort skipsverft, som jeg kaller *Verftet*, og militær aktivitet knyttet til *Marinen*. Det var også mange sjøfolk som bodde i byen, og for mange unge gutter var det et mål å komme seg til sjøs. En av nabobyene hadde en stor industriarbeidsplass som ga arbeid til mange. Jeg kaller denne bedriften *Fabrikken*.

Sentrum i Byen var på denne tiden svært konsentrert. I løpet av 1950-tallet begynte en stor utbygging der helt nye boligområder ble bygd ut, og flere av informantene flyttet til disse områdene i løpet av skoletiden. Flere av informantene forteller om et aktivt og utforskende liv med lek, fotball (guttene), bading, fisking (guttene) og skøyter om vinteren. Det er tydelig at alle har hatt mange barn i sitt nærmiljø å leke med. De fleste har svært positive minner knyttet til oppveksten i småbyen. Én av informantene, Anne, beskriver byen som en ”sladreby” og peker altså på et negativt trekk ved en småby der alle kjente hverandre. Som tyskerbarn var hun antagelig også i en utsatt posisjon.

Informantene fra Landsskolen bodde noe mer spredt, selv om skolekretsen ikke var spesielt stor i utstrekning. De to guttene, Ivar og Jon, bodde på gård i hver sin ytterkant av skolekretsen. Hver av dem hadde ca. 3 km skolevei. Grete bodde på skolen. Faren var overlærer og lærerleiligheten var i skolebygningen. Hege bodde ikke så langt fra skolen. Alle informantene påpeker at det var langt til byen den gangen, og at det var svært sjelden

de var der i oppveksten. Unntaket er Jon, som hadde slekt i byen og var der en del i den forbindelse. Ivar forteller om turer til byen med faren for å handle. Disse turene foregikk med hest og var en hel dagstur. Hege forteller om at de ble ertet da de ble litt eldre og kom med bussen til byen for å gå på kino. Byungdommene kalte denne bussen for ”fjøset”.

På den tiden mine informanter gikk på folkeskolen, var det bar én folkeskole for hele bykommunen, nemlig Byskolen. Dette var en forholdsvis stor skole med flere parallellklasser, i følge mine informanter antagelig seks parallellklasser på deres trinn, tre jenteklasser og tre gutteklasser. Byskolen hadde altså atskilte klasser for gutter og jenter, bortsett fra på enkelte trinn der det ikke ”gikk opp”, slik at det ble en blandingsklasse. Skolegårdene var imidlertid felles for gutter og jenter, men delt inn etter alder slik at eleven var fordelt på tre skolegårder. Skolen hadde to bygninger, der ”den rød” var bygningen for 1. og 2. klasse. En av jentene forteller at hun syntes det var dumt at gutter og jenter var atskilt, for hun syntes det var bedre å være sammen med gutter enn med jenter. Ingen av de andre byinformantene tenkte nærmere over at det var slik, men et par av guttene beskriver hvordan det var å komme på realskolen og plutselig få jenter side om side med seg i klasserommet. Den ene beskriver hvordan han til å begynne med helt mistet konsentrasjonen, og at det ble en helt annen tone i klassen enn det han var vant til fra den guttegjengingen han hadde gått i klasse med i sju år. I gutteklassen på byskolen var det ca. 25-28 elever, i jenteklassen ca. 25. Elevene gikk på skolen hver ukedag, fra mandag til og med lørdag.

Landsskolen var en sjudelt skole med én klasse på hvert trinn. Det var fellesklasser for gutter og jenter. Ingen av mine informanter tenkte på at det var gutter og jenter sammen, eller tenkte på eller visste om at det var annerledes på Byskolen. Når det gjelder antall elever i klassen, spriker opplysningene informantene gir fra 12-13 til 18-20. Landsskolen var organisert som annenhverdag-skole. Ikke alle informantene har noe klart minne om at det var slik. De av elevene som hadde engelsk i sjette og sjuende klasse, møtte opp og fikk engelskundervisning på to av de dagene som de egentlig hadde fri.

5.3 Informantene

Nedenfor har jeg laget en kort biografi for hver av informantene ut fra det de selv har fortalt. Dette er ment som en bakgrunn for en nærmere presentasjon og analyse av materialet knyttet til ulike temaer.

Byskolen – jenteklassen

Anne, Bente og Cecilie gikk i samme jenteklasse på Byskolen. De var ikke nære venninner i oppveksten. Klassen hadde samme lærer, fru Våge, som klassestyrer og norsklærer i alle de sju årene på folkeskolen. Informantene mener hun var gammel, selv om de ikke har noen klar formening om hvor gammel hun kunne være.

Anne (K1B) vokste opp som tyskerbarn og adoptivbarn uten at hun selv visste om det, men både læreren og ”alle andre” visste det. Som voksen har Anne funnet igjen biologisk familie. En eldre bror, foreldrenes biologiske barn, bodde litt hjemme i Annes oppvekst, noe som det er knyttet vonde opplevelser til siden han var ”hard på flaska”. Foreldrene hadde ingen utdanning etter folkeskolen. Faren jobbet på Verftet og drev dessuten som urmaker hjemmefra. Han drev også med bier. Moren jobbet litt på en industribedrift i byen. Familien bodde i en tomannsbolig med ett soverom. Da Anne gikk i sjettesjuende klasse, innredet faren et eget rom til henne. Anne bor i dag på et lite sted omtrent tre mil fra Byen.

En tysk flyktningejente, Erika, bodde hos familien i to perioder, først før Anne begynte på skolen, og deretter hele det året Anne gikk i første klasse. Erika var med på skolen dette året. Anne framstår som ei litt vilter ”guttejente” i skoletiden og forteller om streker hun var med på. Hun snakker negativt om småbyen som en ”sladreby”.

Anne hadde et svært dårlig forhold til læreren gjennom de sju folkeskoleårene, fru Våge. Hun likte ikke å gå på skolen og hadde det ikke godt på skolen. Hun forteller at hun sa nei takk til engelskundervisning og mener at alle de andre i klassen valgte engelsk. Hun kan ikke huske at det var noen prøve for å få engelsk. Etter folkeskolen ble hun operert for skjeling. I hele folkeskoletiden lukket hun et øye når hun leste. Hun hadde problemer med å huske leksene når hun ble hørt på skolen, selv om hun kunne dem da hun gikk hjemmefra. Hun var ikke bekvem med skolesituasjonen der alle hørte på henne. Moren kontrollerte leksene. Hun var streng og kunne gi Anne en ørefik om hun ikke kunne dem.

Anne oppgir forholdet til fru Våge som grunn til at hun ikke ville gå mer på skole etter sjuende klasse. Hun hadde fått mer enn nok. Fru Våge prøvde å oppmuntre Anne, blant annet ved å si at hun ikke kom til å få henne som lærer på skolen om hun gikk videre, men Anne ville ikke. Foreldrene sa ikke noe til det.

Etter folkeskolen arbeidet Anne som barnepike hos en familie og siden hos frisør, men måtte slutte på grunn av eksem og ryggproblemer. Hun arbeidet også hos en fotograf, og senere lenge på en telefonsentral inntil den ble nedlagt. Hun fikk da tilbud om kveldskurs for å komme i jobb igjen. Dette var en slags sekretærutdanning. Faglig gikk

dette meget bra. Hun forteller at hun fikk firer i de fire fagene, også i matematikk, og dette var en seier. Hun fikk imidlertid ikke noen jobb som forespeilet etterpå. Hun hadde diverse annet arbeid inntil hun ble uføretrygdet etter sykdom for ti år siden.

Bente (K2B)

Bente vokste opp som den yngste i søskenflokk på seks. Den ene broren vokste stort sett opp i Sverige. Faren var til sjøs som styrmann og hadde styrmannsutdanning. Han var borte i lange perioder. Moren hadde ingen utdanning etter folkeskolen. Hun arbeidet en liten stund på et bakeri, men var ellers hjemmeværende. Bente beskriver moren som snill, men forteller at hun hadde kustus på barna. Det var ikke noe bråk hjemme. Familien bodde de første årene i en tomannsbolig med ett soverom. Boligen lå i utkanten av sentrum. Da Bente var 10 år, flyttet familien til en leilighet i en lavblokk i sentrum. Bente bor fremdeles i Byen.

Bente gikk på søndagsskolen og var med i et barnelag under Framfylkingen på Folkets Hus. Der spilte de blant annet skuespill, noe hun likte godt. Hun var mye sammen med en kusine som gikk i samme klasse.

Bente beskriver fru Våge som streng, men veldig snill: Hun var veldig til å ”ta seg av” hvis det var noe. Bente beskriver seg selv som elev som beskjeden og middelmådig. Hun kunne få hjelp med leksene av en eldre søster eller av moren om hun hadde behov for det. Skoletiden beskriver hun som grei, men uten det helt store samholdet i klassen. Hun synes hun ble greit behandlet av både lærere og medelever.

Bente husker ikke noe om noen utvelgelse til engelskundervisning. Hun mener at alle hadde engelsk fra fjerde klasse.

Etter folkeskolen gikk Bente et år på framhaldsskolen, i en gruppe som hadde engelskundervisning så hun kunne fortsette med det. Hun følte seg ikke flink nok til realskole og tenkte hun fikk ta dette året først ”og så se”.

Etter framhaldsskolen begynte Bente på en bedrift i byen, der hun sydde. Hun var der fram til hun skulle ha det første barnet. Da fikk hun en del problemer og måtte slutte. Hun var hjemmeværende med tre barn til de var ganske store. Siden hadde hun ulike vaskejobber inntil hun fikk ryggproblemer. Hun var hjemme et par år før hun begynte å jobbe på et sykehjem. På intervjuutidspunktet har hun vært sykemeldt fra denne jobben i nesten et år på grunn av slitasjeskader. Hun regner med å gå over på uføretrygd.

Cecilie (K3B)

Cecilie vokste opp som yngst av tre søsken. Faren hadde middelskole og var deretter utdannet radiotelegrafist i Marinen. Han hadde vært best på sitt kull og arbeidet i Marinens politi- og brannkorps. Han var svært kunnskapshungrig og tok realskole og gymnas som pensjonist. Moren hadde gått handelsskole og var svært god med tall. Hun begynte å arbeide på et lønningskontor da Cecilie var 11-12 år gammel. Familien bodde i en leilighet knyttet til farens stilling. Leiligheten hadde to soverom. Området var preget av Marinens aktivitet og at Marinen var arbeidsplass for de fleste i nærmiljøet. I oppveksten opplevde Cecilie at det var langt til sentrum og skolen. Cecilie er i dag bosatt i en naboby omtrent 10 km fra Byen.

Cecilie er svært positiv til lokalmiljøet og beskriver en herlig oppvekst med mye lek og bading. Hun var med på de organiserte tilbudene som fantes i nærmiljøet, søndagsskole og speider.

Cecilie syntes fru Våge var ”eldgammel”, men beskriver henne som en øm ”tanteskikkelse” som engasjerte seg i elevene og tok seg av dem. Hun tok dem til og med med på skoletur med overnatting til Lillehammertraktene. Cecilie mener at hun hadde et snev av dysleksi. Hun skjønnte at hun måtte jobbe mer enn andre for å få til lesingen, og gjorde det. Hun var interessert i å lære og få det til. Hun likte godt regning. Skoletiden med fru Våge og andre lærerinner beskriver hun som trygg og god. Hun fikk skolen greit, skjulte dysleksiproblemet og ordnet opp i det selv ved å jobbe mer med det som var vanskelig. Foreldrene var opptatt av at leksene ble gjort, men deltok ikke i leksearbeidet. Hun kunne spørre hvis hun trengte hjelp. For Cecilie var det en fordel med lekser som kunne forberedes og læres. Hun hadde god hukommelse. På grunn av lesevanskene var uforberedt lesing i klassen det verste.

Cecilie husker at det var en norskprøve som skulle teste norskkunnskaper og modenhet, og som skulle avgjøre hvem som kunne få engelskundervisning. Hun husker dette som en selsom opplevelse og en voldsom utsiling. De som ikke fikk engelsk, kunne ikke komme videre på realskolen. Cecilie klarte testen og hadde engelsk.

Etter folkeskolen gikk Cecilie realskole og gymnas. Hun hadde lyst til å bli farmasøyt, men ble advart mot det store ansvaret og tok bibliotekarutdanning. Det var en klar forventning hjemmefra om at hun skulle gå videre på skole og ta en skikkelig utdanning.

Cecilie har arbeidet på bibliotek siden hun var ferdig med utdanningen. Hun har vært hjemme med barn i to år og arbeidet i halv stilling mens barna var små. Siden har hun hatt full stilling.

Byskolen – gutteklassen

Daniel, Eivind og Finn gikk i samme gutteklasse på Byskolen. De bodde forholdsvis nær hverandre, og jeg får inntrykk av at det var en klasse med bra samhold. I de første årene hadde de herr og fru Bugge som lærere. Fra fjerde klasse overtok Johan Øgaard som klassestyrer, og han hadde dem også i norsk.

Daniel (M1B)

Daniel vokste opp som yngst av to brødre. Faren var fra landet og hadde vært gårdsgutt etter folkeskolen før han kom i skomakerlære. Siden begynte han i en av Marinens industrivirksomheter. Daniel mener moren hadde framhaldsskole og at hun hadde hatt noen husposter før hun giftet seg og ble hjemmeværende. Familien bodde i en leilighet i en gammel bygård like ved Byskolen. Leiligheten hadde ett soverom. I løpet av folkeskoletiden flyttet familien til et nybyggerområde i byen. Daniel bor i dag i Byen.

Daniel beskriver lokalmiljøet som en ”deilig by” der han hadde en stor bekjentskapskrets. Han var en aktiv gutt som var svært glad i idrett og drev med svømming, friidrett, fotball, håndball og skøyter.

Daniel forteller at han var svært opptatt av læreren sin i første klasse, en ”nydelig dame” som het fru Bugge. De hadde deretter mannen hennes, før de fikk Øgaard i fjerde klasse. Øgaard beskrives som streng, men et flott menneske og en flink lærer som Daniel hadde mye glede av og lærte mye av. Skolen var en positiv opplevelse med bra miljø og fine lærere. Daniel beskriver lærerne han hadde på folkeskolen som ”utrolig bra”. Han trivdes på skolen og hadde ”utrolig utbytte” av å gå på skolen. Daniel sier han er glad for å ha gått på denne skolen. Til å begynne med passet moren på at leksene ble gjort. Han var dessuten så ærekjær selv og hadde slik respekt for læreren at han ville gjøre leksene skikkelig. Leksene ble gjort etter skoletid, og så var det fri etterpå.

Daniel mener at avgangsprøvene i femte klasse, i alle fall i norsk, avgjorde hvem som fikk engelsk videre. De andre fikk husstell. Daniel hadde engelsk.

Daniel gikk realskolen og prøvde seg på gymnaset, men sluttet. Han tok deretter teknisk utdanning via befalsutdanning i sjøforsvaret. Etter dette arbeidet han med

elektronikk i private bedrifter i ca. 20 år, før han vendte tilbake til Marinen. Reduksjoner i Marinen førte til at Daniel sluttet med en sluttpakke for 1 1/2 år siden.

Eivind (M2B)

Eivind vokste opp som yngst av to brødre. Faren var til sjøs som maskinsjef og hadde god utdanning for dette. Han var borte i lange perioder. Moren hadde ingen utdanning ut over folkeskolen. Familien bodde i en firemannsbolig med ett soverom i leiligheten. Eivind bor fremdeles i Byen.

Eivind forteller om et godt lokalmiljø og en aktiv barndom der han aldri kjedet seg. Det var fisking, fotball, bading og ”full føyke” hele tiden. Skolen beskrives som et ankerfeste i oppveksten.

Klassen hadde de første par årene herr og fru Bugge som lærere. Fra tredje eller fjerde klasse hadde de Johan Øgaard, som fulgte dem ut. Øgaard beskrives som tøff, men flink, og en lærer informantene hadde stor respekt for og så opp til. Øgaard var også en støtte for moren i forhold til guttene, mens faren var på sjøen.

Eivind likte å gå på skolen og skjønnte at det var viktig for å komme fram i livet. Han hadde en mor som stilte krav. Det var struktur på dagene der skole og lekser var prioritert før lek og fritid. Eivind snakker om seg selv som en ”relativ villstyring” som trengte struktur og orden, på skolen og hjemme. Han sier han hadde en fin oppvekst og en fin skoletid. Klassen husker han som en fin, sammensveiset gjeng som hadde gode, strenge og grensesettende lærere. Moren var streng og hjalp til med pugging av salmevers blant annet. Ellers kunne han få hjelp med leksene av den eldre broren. Han rådet Eivind til å gjøre oppgavene han hadde fått med en gang, uansett hvor lang frist han hadde fått. Eivind fulgte dette rådet. Ellers var systemet at man gjorde leksene sine. Det var ikke positivt i kameratgjengen å møte uforberedt på skolen. Eivind husker også at de etter hvert var hjemme hos hverandre og hjalp hverandre.

Eivind mener det var årsprøver i norsk og regning som avgjorde hvem som fikk ha engelsk. De andre fikk skolekjøkken, og var låst i forhold til å komme videre på realskole. Eivind hadde engelsk.

Eivind hadde et sterkt ønske om å dra til sjøs og bli maskinsjef som faren. Etter folkeeksamen gikk han realskole. Dette var et krav fra faren for å få reise til sjøs. Etterpå gikk han på yrkesskole før han var to år til sjøs. Han tok deretter artium som privatist, tok sjøkrigsskolen og arbeidet i Marinen. Han tok utdanning som sivilingeniør og har også universitetsfag i tillegg.

Eivind har arbeidet i Marinen, har undervist 12-14 år på maritim høyskole og har arbeidet i en privat bedrift i over 20 år. Han var sjef der i mange år. Han har akkurat trukket seg tilbake fra arbeidslivet, men har fortsatt 10% stilling i bedriften.

Finn (M3B)

Finn vokste opp med en eldre bror og en søster. Han tror ikke faren hadde utdanning ut over folkeskolen. Faren var stort sett sjåfør, lastebil- og bussjåfør, og begynte siden i brannvesenet. Han gikk noen måneder på brannskole og ble brannmester. Moren kom fra landet og hadde ingen utdanning ut over folkeskole. Hun kom til byen og begynte som hushjelp. Hun arbeidet siden i en bedrift der hun sydde, og deretter på konditori. Hun tok handelsskole som voksen og hadde da Finns eldre bror som lærer. Etterpå fikk hun jobb i en dagligvareforretning der hun ble nestleder i butikken. Familien bodde i en leilighet med ett soverom sentralt i byen. I løpet av den tiden Finn gikk på folkeskolen, flyttet familien til et nybyggerområde i byen. Finn er fortsatt bosatt i Byen.

Finn bodde svært sentralt ved torvet der mye skjedde. Han er positiv til lokalmiljøet. Finn var svært god i idrett og var med på ”alt” av organisert idrett. Han var spesielt ivrig i fotball. Han var ikke så glad i de stillesittende skolefagene.

Finn mener at Bugge og fru Bugge delte på å ha klassen de tre første årene. Bugges var forholdsvis unge i faget og mer tolerante enn Øgaard. Fra fjerde klasse fikk de Johan Øgaard som klasseforstander. Øgaard var real og grei, men streng. Finn beskriver klassen som en god klasse der alle holdt sammen, stort sett. Han hadde det moro på skolen, og bra på skolen, og er fornøyd med det han lærte og ville lære. Han var ikke så interessert i lekser, og siden begge foreldrene hadde kveldsvakter, var det ikke mye de kunne følge opp. Han ordnet med leksene selv, og da ble det helst om kvelden før han la seg, eller om morgenen før han gikk på skolen, han gjorde unna leksene. Han fikk gjort dem, men det var ikke alltid det ble korrekt, forteller han.

Finn mener at de begynte med engelsk siste halvår i sjette klasse, men da fikk ikke alle være med. Han tror det kunne ha noe med norskkarakteren å gjøre, og at læreren bare kunne ta et visst antall. Han var ikke med da, men mener han hadde pappsløyd i disse timene. Han mener at alle var med på engelskundervisningen i sjuende klasse.

Finn var ikke så interessert i skole etter folkeskolen, men var så ”dum” at han begynte på realskolen, fordi de fleste kameratene begynte der. Det ble for mye ”kjas og mas”. Finn sluttet etter et halvt år og fikk seg viserguttjobb på Verftet og senere i en annen bedrift. Han begynte i tømrerelære og tok yrkesskole ved siden av. Han har jobbet som

tømrer i kommunens avdeling for bygg og vedlikehold det meste av det yrkesaktive livet. Han sluttet på grunn av helseproblemer og slitasjeskader for 5-6 år siden.

Landsskolen – blandet klasse

Grete, Hege, Ivar og Jon gikk i samme klasse på Landsskolen. Ivar og Jon var også noe sammen på fritiden, selv om de bodde et stykke fra hverandre. Grete var i en spesiell situasjon som skolestyrerens datter. Hege opplevde seg i en utsatt posisjon, blant annet fordi hun dumpet og måtte gå en klasse om igjen, sannsynligvis første klasse. De fem første årene hadde de fru Lunde som lærer, en tradisjonell, erfaren småskolelærerinne. Fra sjette klasse fikk de Tore Thrane, som da var ny lærer på skolen. Han var universitetsutdannet, egentlig psykolog, og en helt annen type enn fru Lunde. Han beskrives som en nervøs type. Landsskolen var på denne tiden organisert som annenhverdag-skole.

Grete (K1L)

Grete var skolestyrerens datter og vokste opp med en eldre og en yngre bror i en leilighet på skolen. Leiligheten hadde tre soverom. Faren hadde fireårig lærerskole og arbeidet som lærer og skolestyrer ved Landsskolen. Moren hadde middelskole og bestyrte etter hvert filialen av folkebiblioteket som ble opprettet på Landsskolen. Grete er nå bosatt et lite sted omtrent 10 km fra Bygda der hun vokste opp.

Grete beskriver lokalsamfunnet som ”vanvittig flott”. Familien var innflyttere, men Grete opplevde lokalmiljøet som inkluderende. Ved høytidene merket hun at de ikke hadde familie rundt seg, fordi det da var dager det ikke gikk an å besøke venninner. Grete likte ikke alltid å ha en far som var skolestyrer og politiker.

På fritiden var Grete med i speider og spilte håndball. Det kom tidlig asfalt på skoleplassen, så skolen ble et samlingspunkt for lek også utenom skoletiden.

Fru Lunde hadde ansvaret for småskolen og var klassens lærer de fem første årene. Grete beskriver henne som en erfaren småskolelærerinne av den gamle skolen. Det var harmoni og ro rundt henne. Elevene var barna hennes, som hun skulle gjøre til ”gagns menneske”. I sjette klasse kom en ny lærer til skolen, Tore Thrane. Thrane var universitetsutdannet og en helt annen type enn fru Lunde. Grete tror de hadde fru Lunde et år lenger enn vanlig så hun skulle slippe å få faren som lærer.

Grete forteller om hvor snålt og ”utrivelig” det var at det begynte ei jente sammen med dem i første klasse som gikk om igjen: Hun hadde dumpet. Denne jenta var informanten Hege.

Grete var glad i å gå på skolen, lærevillig og litt rebell. Det var velorganisert hjemme med hensyn til leksene. Moren hørte leselekser, og leksene ble gjort om morgenen de dagene det var skolefri. Før leksene var gjort, gikk man ikke ut. Grete opplevde skoletiden som morsomme dager, der det eneste negative var at faren var skolesyrer. Hun syntes det var trist at klassen ble splittet så tidlig, allerede som 14-åringer.

De som hadde engelskundervisning i sjette og syvende klasse, møtte opp og fikk undervisning på to av ukefridagene sine. Grete husker ikke om det var noen prøve for å få engelsk, men mener at de som hadde tenkt å gå realskole, måtte eller burde ta engelsk.

Grete gikk realskole, gymnas og tok treåring lærerutdanning. Hun hadde lyst til å bli farmasøyt, men ble advart av en kvinnelig farmasøyt om at det var svært slitsomt og vanskelig å kombinere med familieliv, hun burde heller bli lærer. Hjemmefra var det sånn at det var klart at barna skulle ta utdanning.

Grete har i mange år vært lærer i ungdomsskolen. Hun har nå en rådgiverstilling i kommunen med fokus på skole.

Hege (K2L)

Hege vokste opp som eldste jente i søskenflokk på sju. Den eldste broren dro tidlig til sjøs, den neste eldste broren var utviklingshemmet. Ingen av foreldrene hadde utdanning etter folkeskolen. Faren hadde vært til sjøs, etter hvert som maskinist, før han begynte på Verftet. Moren hadde ulike vaskejobber, blant annet på Verftet. Familien bodde i en leilighet med to soverom i en tomannsbolig. Hege sier at det aldri var orden i hjemmet. Familien hadde dårlig økonomi, og Hege opplevde at familien var i en utsatt posisjon i lokalmiljøet. Hege bor i dag i Byen.

Hege har et ambivalent forhold til lokalmiljøet der hun vokste opp, og der alle kjente alle. Noen var greie, andre ikke, og hun sier at det hadde jo vært fint om man hjalp hverandre. Hun påpeker likevel at hun hadde det fint der, og at det fantes primus motorer som gjorde mye for barn.

For Hege var oppveksten preget av mye ansvar og plikter i familien. Hverdagene besto mye i å passe den eldre utviklingshemmede broren og fire yngre søsken. Hun var også med yngre søsken på skoleavslutninger. Fra hun var 11 år syklet hun med aviser. Hun

likte musikk og var med i skolemusikken og spilte stortromme. Hun drev dessuten en kjøkkenhage hjemme som var veldig fin.

Hege beskriver fru Lunde som streng, men grei, mens Thrane var en nervøs type. Seg selv beskriver hun som en beskjeden elev. Hun slet på skolen, uten at noen spurte om hvorfor. Hun tror selv at hun hadde lese- og skrivevansker. Hun dumpet på skolen og gikk et år om igjen, antagelig 1. klasse. Hun snakker om forskjellsbehandling på skolen. Hun forteller at hun følte seg utsatt og sårbar og var i forsvarsposisjon hele tiden. Hun svarte på denne posisjonen med å være tøff. Likevel sier Hege at hun egentlig hadde det greit på skolen, men at hun slet og skulle hatt mer hjelp. Hun vil ikke skylde på noen for at det ble sånn. Lekser ble det så som så med. Det var noe hun ordnet med selv, men det var ikke så greit å få gjort lekser med så mye og så mange rundt seg hele tiden.

Hege forteller at man måtte kunne norsk for å få engelsk. Bare de som kunne skrive ordentlig og hadde høye karakterer, fikk engelsk. Engelsk var også nødvendig for å komme inn på realskolen. Hege hadde aldri engelsk. Hun har nå reist en del og forstår ganske godt engelsk. Hun har planer om å ta et engelskkurs.

Hege gikk framhaldsskole etter folkeskolen og mener selv det var to år. Som 16-åring begynte hun å vaske på Verftet, som vikar. Dessuten passet hun søsken mens foreldrene jobbet.

Hege giftet seg da hun var 18 år. Da var hun gravid. Hun er fremdeles gift med samme mann og synes hun har klart seg bra i livet. Hun har hatt ulike jobber: på bensinstasjon, i produksjonsbedrift, på fiskebutikk og i mange år på kontoret på mannens bilverksted. Hun er nå uføretrygdet på grunn av sykdom. Hun liker det ikke og føler seg satt utenfor samfunnet.

Ivar (M1L)

Ivar vokste opp på en gård som yngst av fire søsken. Ingen av foreldrene hadde utdanning ut over folkeskolen. Faren kom fra gården. De hadde ganske god plass: Ivar delte rom med broren, mens de to søstrene hadde et annet rom. Ivar er nå bosatt omtrent 15 km fra hjemgården.

Ivar beskriver lokalmiljøet som flott. Det var mye jobbing på gården i oppveksten med mange plikter. Han likte å være ute i naturen og følge med på årstidene. I fristundene var det fotball og lek med barna i nabolaget.

Ivar beskriver fru Lunde som streng, men grei likevel. Fru Lunde var rolig, mens Thrane beskrives som nervøs.

På skolen likte Ivar best gymnastikk og sløyd, mens han ikke var så interessert i norsk og regning. Han mener undervisningen var bra, men for ham var skolen en plikt. Moren passet på at leksene ble gjort, og han ble ikke satt i arbeid på gården før leksene var unnagjort. Han kunne også få hjelp til leksene av broren hvis han trengte det. Ivar synes han hadde det bra på skolen. Friminuttene var helt topp, og klassen beskriver han som en stor familie. Det eneste negative og som han gruet seg til, var høytlesing i klassen.

Ivar hadde ikke engelsk og tror dette var noe de bare valgte.

Etter folkeskolen gikk Ivar på framhaldsskole. Han sier at han ikke var noe skolelys og ikke noe interessert i skolen. Det gjaldt bare å bli ferdig skolen for å komme seg ut i arbeidslivet. Han mener de måtte ta framhaldsskolen et år. Etter dette var han til sjøs i seks måneder. Han var sjøsyk hele tiden og fikk seg etterpå arbeid i en bedrift på land. Han ble i denne bedriften i 43 år, men er nå uføretrygdet på grunn av fysiske plager.

Jon (M2L)

Jon vokste opp på en gård som den eldste av tre brødre. Den yngste av brødrene er en god del yngre enn de to eldste. Faren var fra gården og hadde ingen utdanning ut over folkeskolen. Moren var fra byen og hadde tatt handelsskole. Hun hadde arbeidet som syerske og på kontor før hun kom til gården. Jon er nå bosatt i Byen.

Jon beskriver lokalmiljøet som bra, og forteller at han var godt kjent med alle. Han var med i speider og spilte aktivt fotball på lag. Han var svært sportsinteressert. Han var ikke så interessert i gårdsarbeid, men deltok noe i arbeidet på gården.

Som elev var Jon stille og rolig, forteller han. Han var glad i regning, geografi og historie. Han var fornøyd med skolen, var stolt av skolen sin og hadde det bra på skolen. Han synes det var en grei klasse. Han mener at fru Lunde leste en del for dem. Thrane var strengere og litt nervøs. Jon ordnet selv med leksene sine. Han likte ikke å komme uten å ha gjort lekser. Moren fulgte med og kunne hjelpe hvis det trengtes.

Jon husker ikke noe om karakterkrav for å få ha engelsk, men tror ikke alle var med. Han hadde engelsk.

Jon gikk videre på realskole og handelsskole. Etter det fikk han arbeid i bank, og han arbeider fremdeles i bank. Han har tatt noe bankskoleutdanning underveis i yrkeskarrieren.

5.4 Jenta som dumpet på skolen

I løpet av intervjuet med Grete (K1L) fortalte hun om ei jente de fikk i klassen sin da hun begynte på skolen:

- ... og jeg husker jo når vi begynte i første klasse, så kom det ei som hadde ... som tok første klasse for annen gang, ... og dette med å dumpe, lissom, og hvor ... hvor snålt det var. Hvor utrivelig det var, på en måte.
- *Så hu' kom ned i deres klasse?*
- Ja, hu' gjorde det.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

Vi kom ikke mer inn på denne jenta i løpet av intervjuet. Først da jeg var klar til å gå og vi snakket løst sammen om hvem jeg ellers skulle intervju fra denne klassen, fikk jeg vite at den andre jenteinformanten jeg hadde fått tak i fra denne klassen, Hege (K2L), nettopp var jenta som hadde dumpet.

Jeg var glad for å få vite dette før jeg skulle intervju Hege, men var spent på hvordan dette ville komme fram, eller om det var jeg som måtte bringe det på bane. Hege hadde ikke nevnt noe for meg om dette i de telefonsamtalene vi hadde hatt på forhånd.

Hege var en forteller som hadde mye å fortelle fra barndom og skoletid. Hverdagene var som beskrevet i kapittel 5.3 preget av mye og tungt ansvar i familien, med ansvar for å passe en eldre utviklingshemmet bror og fire yngre søsken. Dumpingen på skolen kom hun imidlertid ikke inn på, og det virket ikke som hun hadde tenkt det heller. Siden jeg ikke visste hvordan Hege selv forholdt seg til dumpingen, syntes jeg dette var en vanskelig situasjon. Det var unaturlig å la temaet ligge, men jeg var usikker på om jeg ved å ta det opp presset meg for hardt inn på henne.

Det var tydelig at det satt langt inne for Hege å fortelle om dette, men på direkte spørsmål kommer det, etter en relativt lang tenkepause, fram, og da saken først var ”avslørt”, fortalte hun mer om denne opplevelsen:

- *Men ... kunne du lese eller skrive før du begynte på skolen?*
- Nei, det tru' jeg ikke. Trur jeg sleit med å ... lære ...
- *Ja.*
- Ja. For vi hadde vel ikke no' sånt ... (tenkepause) nei ... Nei, det kunne je'kke.
- *Det va' en som sa te' meg, nå må jeg bare spørre direkte, altså, at du begynte egentlig året før. Stemmer det?*
- Eh ...
- *På skolen?*
- (Pause.) Ska' vi se ... Jeg gikk om igjen et år, jeg.
- *Ja. Ja.*
- Ja.
- *Var det første klasse? ... Eller var det lenger opp?*

- Det ... Jeg trur'e var lenger opp. Ja. Jeg har lissom ikke snakka om det så mye, for det syn's jeg òg var urettferdig, da, men ...
- *Ja, det ... så det er derfor jeg er litt ... men jeg tenkte, jeg ska' spørre deg, for det at det er jo en del av skoleopplevelsen, det.*
- Ja. Nei da, jeg gikk om igjen et år, jeg, så jeg sleit ... Det var vel ingen som tenkte på at jeg lissom sleit med det innerst ... eller sleit den gangen, da, og jeg snakkær heller ikke om det i da'.
- *Nei.*
- Så det ... det va' litt ... det va' litt fælt, da, men ...
- *Var det fordi du sleit faglig at du ...*
- Ja, jeg gjorde fakta det, jeg sleit vel ...
- *... at du måtte gå om igjen?*
- Ja. Det va' vel jo derfor, jeg gjorde det, for jeg hadde jo ... Vet du, hjemme så var'e jo ingen som kunne hjelpe te' med lekser eller no' sånt no' da, men ... I ettertid, så skulle jeg jo kanskje jobba mye mere med det sjøl.
- *Ja. Jada.*
- Alt ... Men det er jo sånt du tenker på ... Jeg har jo gjort veldig mye i de seinere år, eller i ettertid, da, for ... Men jeg har jo aldri tatt no' utdanning. Men jeg mener, hvis du har ... god allmennkunnskap (liten latter), holdt jeg på å si, så trur jeg du ska' komma langt allikavæl.
- *Men begynte du da med en annen lærer enn fru Lunde du, da?**
- Ja, for da ... gikk jo jeg ner en klasse, da, så da begynte jeg jo om igjen, da fikk jeg jo ... Jeg husker ikke åssen ... Jeg husker bare det var helt ... Det var helt jævlig.
- *Ja. Nei, det var det jeg ... ville tro (liten latter).*
- Ja (liten latter), det var det. Jeg husker det, men jeg ...
- *For da ... for før i tida så var det jo faktisk noe som het å dumpe og gå om igjen.*
- Ja da, det het det, dumpe.
- *Det het faktisk det.*
- Ja da. Jeg opplevde det.
- *Ja.*
- Men det va' ingen som tenkte på meg som ... at jeg sleit med det, eller no' sånt no', for jeg ... Jeg gjorde meg vel tøff, da, eller jeg va' vel tøff bestandig, eller prøvde å hevde meg på ... Eller jeg hevda meg på den måten at jeg ... ja, glisa og lo og lissom ...
- *Skulle ikke gjøre noe a' det, lissom?*
- Nei, skulle ikke gjørra noe a' noe, lissom.
- *Ja. Ja.*
- Men det var helt ... forferdelig, helt ... Jeg bare tenker, lissom, hvis noen sier noe om skolen i da', så får jeg helt (liten latter) noia, egentlig.
- *Mm. Så hvordan opplevde du det? Når fikk du ... Ja, nå har du sikkert ... Det er sikkert ting du har skyvi veldig unna, da, men ...*
- Ja, det er'e. (Liten latter.)
- *... men hvordan du opplevde å få beskjed om at du må gå om igjen, lissom, eller når fikk du vite det?*
- Eh ... når jeg gikk ut a' klassen, eller når jeg gikk ut a' skolen det året, trur jeg.
- *Mm.*
- Ja. Så husær jeg mamma og pappa òg sa at jeg måtte gå om igjen, og det ... Men jeg ... jeg skøyv det vel vekk, så jeg brøy meg ikke no' om det, eller jeg ... prøvde lissom å ... For derfor òg syn's jeg det var forskjellsbehandling på skolen, da.
- *Ja, for du va' jo "hu' som hadde dumpa", du, da.*
- Ja.
- *Man får jo klistra den gjerne ... Det sitter jo fast.*
- Ja da, hoff, ja. Å, herregud, jeg har sloss mye for .. selvfølelsen min, eller slåss ...
- *Ja.*

- Så egentlig så ... for det va' jo mange i klassen òg som ... Ja, hvis dem blei forbanna på meg, eller hvis dem sku' setta meg te' veggs, eller no' sånt no', så sa dem jo lissom det bestandig, da og ... "Ja, du har gått om igjen, og du har dumpa, og du er ...", masse sånt.
- *Ja.*
- Og ... jeg husker jo ei som kalte meg "fattigjenta" og ... For vi va' vel ... vi va' jo mange søsken, vet du, og vi va' jo ... hadde det ... ja, ikke så enkelt, da (liten latter), den gangen.
- *Nei, det e'kke så lett å forsvare seg mot sånt.*
- Nei, du klarer'e ikke, eller du prøver på en måte, og det var den måten jeg kunne forsvare meg på, det va' jo å ... le og lissom bestandig ...
- *Den tøffe.*
- Ja. (Latter.) Værra ... eller hard, da, eller, jeg veit ikke, ... hard eller ...
- *Mm. Ja.*
- Så det var ... det var tøffe tider den gangen, altså.
- *Ja. Mm.*
- Og jeg husker jo mor òg. Hu' va' jo heller aldri med på ... skoleavslutningær eller sånn, da ... for ... Det va' jo'kke så lett ... Dem prata jo aldri om ting heller før i tida, vet du. ... Og ... jeg husker vi va' på juleavslutning, jeg husker det va' jo jeg som va' med søskena mine og ...
- *Var det fordi hu' ikke hadde tid, eller for hu' ikke likte å gå ... bort på skolen?*
- Hu' likte vel ikke å gå, trur jeg.
- *Nei.*
- Og så var'e vel masse å gjørre hjemme, da, og så ... begynte a' vel å jobbe òg, da ... litt seinere, eller ... når vi begynte på framhaldsskolen, husker jeg vel, så begynte vel hu' å jobbe, da, på Verftet, husker jeg. Og så begynte ... dem jobba jo på lørda'n og ... Nei da, så det var tøffe tider, den gangen, det var'e.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

* (Her er mitt spørsmål villedende. Siden det var annenhverdag-skole begynte hun antagelig med fru Lunde året før også.)

Det er interessant å se hvordan Hege selv i delvis påtar seg ansvaret for det som skjedde. Hun snakker om at hun kanskje skulle jobbet mye mer selv. Da jeg ba henne oppsummere opplevelsen av norskfaget på folkeskolen, formulerte hun seg slik:

- *Hvordan vil du lissom oppsummere ... opplevelsen din av norskfaget på folkeskolen?*
- ... (Sukk.) Nei, at jeg kanskje skulle lært mye mer, da.
- *Mm. Ja.*
- Men det er vel ... mye en sjøl det kommer an på òg, og støtte fra ... alle, kan du si, og hjelp, og ... det har nå mye å si, da.
- *Både hjemme og fra skolen?*
- Ja. For en kan vel egentlig ikke skylde på noen, heller (kort latter), en kan'kke det.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Hege vil altså ikke skylde på noen, men hun sier også at hun opplevde skolen som svært urettferdig. Flere ganger i løpet av intervjuet understreker hun at hun har hatt et godt voksenliv, til tross for de vonde skoleopplevelsene og manglende muligheter og skolegang. Samtidig påpeker hun også ved flere anledninger at mye kunne vært gjort annerledes:

- *Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller spesielt negativt ved norskundervisninga den gangen?*

- (Tenkepause.) ... (Lavt.) Jahaha ... hva skulle det værre? ... (Høyt igjen.) Klart, skulle kanskje hatt mere ... mere kyndig hjelp. Eller mere ...

- *Ja, for deg som sleit?*

- Ja. For dem som hadde det ... vanskeligere, da, kanskje. For vi fikk vel ikke ekstratimær før ... Nei, jeg husker ikke om vi hadde ekstratimær, for det ... Det va' jo også lissom ... dårlig ... hvis du fikk ekstratimær på skolen, da, så ... Men i da' så er jo det bare positivt, at de kunne gi deg ekstratimær for å ... klare ... men, du hadde ikke den muligheten den gangen, tror jeg.

- *Åssen syns' du det er ... Den skoletida di og undervisninga sånn generelt du fikk på Landsskolen var, sånn i ettertid?*

- I ettertid, ja. ... (Tenkepause.) ... Det var vel kanskje mye som skulle vært gjort annerledes.

- *Hva tenker du spesielt på da?*

- Nei, at'n skulle hatt mere hjelp, da. ...

- *Mm. Hvordan syn's du du hadde det på skolen?*

- ... Nei, jeg hadde det vel egentlig greit da, men jeg sleit vel, da ... med lekser og ...

- *Jeg har forstått at du kanskje var litt sånn utsatt ...*

- Ja.

- *... med å bli ... erta ... og sånn.*

- Ja, va' vel det kanskje og som gjorde at de ... jeg veit ikke, bandt deg litt, eller ... Du hevda deg på en annen måte, kanskje, eller prøvde da, hvertfall.

- *Mm. Ja.*

- Jeg syn's ikke jeg var no' sånn framtre, eller fremtredende ... rampunge, eller (liten latter), det har jeg iallfall aldri vært, mener jeg sjøl (liten latter).

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Heges skoleopplevelser har tydeligvis satt dype spor som har preget henne for resten av livet. Hennes selvbiografiske fortelling og hennes vurderinger av skoletiden kunne være verdt en mer dyptgående analyse fra flere innfallsvinkler, blant annet når det gjelder sosiale forholds betydning for skolegangen, skoleutbyttet og skoleopplevelsen, og hvordan ulike maktstrukturer fungerer i forholdene skole - elev, skole - hjem. Hege gir også en god beskrivelse av de strategiene hun valgte for å prøve å bevare en viss verdighet og selvfølelse midt oppi de tøffe hverdagene. Også dette emnet kunne det være verdt å gå nærmere inn på, men i denne sammenhengen er det bare rom for å peke på disse forholdene som en viktig del av Heges skoleliv.

5.5 Lesing og skriving

I presentasjonen og analysen av materialet har jeg valgt å legge hovedtyngden på to aspekter: lesing og skriving. Dette er helt sentrale ferdigheter som de fleste barn lærer på skolen. Selv om ferdighetene er nødvendige og brukes i de fleste skolefagene, skjedde lese- og skriveopplæringen etter Normalplanen av 1939 innenfor rammen av norskfaget. Jeg fokuserer dermed på to av de tre målene Normalplanen stiller opp for norskfaget,

å lære barna å lese og skrive. Det tredje målet, den muntlige bruken av morsmålet, går jeg ikke nærmere inn på her, selv om materialet delvis også dekker dette. I intervjuene gikk jeg imidlertid ikke inn på om informantene for eksempel ble rettet for grammatiske feil i sin muntlige språkbruk, eller hvordan de eventuelt ble trent i å ”svare greitt og klart på spørsmål”. (Jf. en nærmere omtale av N39 og målene for norskfaget i kap.4.)

Jeg har også inkludert emner relatert til lesing og skriving som ikke er direkte skolerelaterte: Jeg spurte informantene om de ble lest høyt for hjemme, om fritidslesing som barn og om lesing og skriving som voksne. Med disse spørsmålene ønsket jeg å få vite noe om hvilken lesestimulans informantene hadde blitt eksponert for som barn, og hvordan informantene brukte, og bruker, lese- og skriveferdighetene ut over skolesituasjonen. Emnene er behandlet i underkapitlene 5.5.8, 5.5.9 og 5.5.10.

I intervjuene spurte jeg informantene om skriveopplæringen i betydningen skjønnsskrift. Dette var et eget fag, og i denne sammenhengen velger jeg å ikke ta med den tekniske og estetiske skriveopplæringen som falt innenfor dette faget. Jeg avgrenser meg til å ta med den skriveopplæringen som falt innenfor norskfaget etter Normalplanen av 1939, det vil si opplæring i skriftspråket i form av rettskriving, grammatikk og skriving av tekster.

5.5.1 Ingen lesing før skolestart

Ingen av mine informanter kunne lese før de begynte på skolen. Noen sier at de kunne noen bokstaver eller hadde prøvd å stave seg fram litt. Alle bekrefter at det ikke var forventet at de skulle kunne lese før skolestart:

- Kunne du lese eller skrive før du begynte på skolen? Kan du huske det?

- Ja, jeg kunne ... kunne skrive ... noen bokstaver, men jeg kunne ikke lese. Lese kunne jeg ikke ...

- Men det va'kke no' forventa heller, at dere sku' kunne no' ... ?

- Vi skulle ikke kunne noen ting.

- Nei, det var sånn det var den gangen.

- Sånn var'e den gangen. Du skulle'kke ... Altså, de sa jo det atte ... de sa jo det atte ... hvist vi lærte å skrive eller ... regne eller hva det va' for no' før vi begynte på skolen da, så var'e så vanskelig, for da kunne dem lære på en annen måte.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

- ... Kunne du lese eller skrive før du begynte på skolen, husker du det?

- Nei, det tror jeg ikke jeg kunne, men at jeg kunne en del bokstaver, ja, men jeg trur ikke jeg kunne lese sånn ...

- Nei, og det var vel heller ikke ... Det va'kke forventa at en skulle kunne no' sånt når en begynte på skolen?

- Nei, det va'kke det.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

- *Da går vi tilbake til starten på skoletida. Kunne du lese og skrive før du begynte på skolen?*

- Nei, det tror jeg ikke jeg kunne. Altså, jeg ... jeg ... kunne og kunne, for selvfølgelig, jeg kunne alle bokstavene.

- *Ja, du kunne det, ja.*

- Det kunne jeg, og jeg leste kanskje et ord eller to eller sånne korte ting, men som sagt, jeg va'kke no' spesielt interessert. Nei, det va' je'kke, for det atte ... Og de hjemme holdt ikke no' på med meg heller, for ... Det var lissom sånn atte du skulle ikke blande deg opp i det, for det skulle skolen gjøre når de ... når det var lissom tida var der, så skulle skolen ta seg a' det. Det va'kke sånn du skulle ... lissom alle skulle ha og fikle med hjemme. Det skulle ... lære det ordentlig.

- *Det var ingen forventning om at man skulle lissom kunne litt når man begynte på skolen. Det var sånn at det var det like greit at man ikke kunne?*

- Ja, jeg tror nok det atte det var ... Det var en sånn ... atte de gjerne ville atte ... alle skulle på samme trinn, og sånn no'.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

- *Men da du begynte på skolen, kunne du lese, før du begynte på skolen, kan du huske det?*

- Jeg vet .. jeg blei fortalt ... jeg kunne vel egentlig ikke lese, men jeg kunne en del bokstavær. Jeg sto og stava litte granne på skilter, men det ville værre løgn å si at jeg kunne lese, men atte jeg visste noen bokstavær, jeg sto ... Jeg husær det var et skilt neri gata der sånn, Wexahl, et sånt transportfirma, der sto jeg ... det var x'en og detta herre greiene, det var svære greier (latter).

- *(Latter.) Det var et vanskelig ord å begynne med.*

- Ja, jeg sto der og hutra og frøys og kikka på dette herre her sånn. Det har jeg blitt fortalt, og jeg huser'e også, men, nei, jeg kunne nok ikke lese sånn at jeg hadde oppfinni koden, det trur jeg ikke.

- *Nei, og det va'kke no' sånn at ... det va'kke no' forventning fra skolen heller at dere skulle kunne noe før dere begynte?*

- Neineinei.

- *Det var helt greit å ikke kunne lese?*

- Det va' vel heller sånn den gangen at lærærene forventa at vi ikke kunne no' sånn at alle sto likt.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

- *Kunne du lese og skrive før du begynte på skolen?*

- Nei, jeg tror mor var veldig konservativ, der, atte det skulle'n helst ikke ... ikke gjøre, så jeg hadde nok, i og med at jeg hadde en bror som va' tre år eldre, så ... som va' veldig ivrig på å lære meg ting, så trur jeg nok at jeg kunne gjort det, men det va' mor som holdt te'bake.

- *Så det var ingen forventning om at dere skulle kunne no'?*

- Neineinei, vi fikk den ABC-boka og ... og lærte oss ... lærte oss ... Jeg kunne nok alle ... jeg kunne nok de fleste bokstavene, men jeg hadde nok ikke koden for å lese, og skrive, men det kom ... Det husker jeg kom veldig greit.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

- *Kunne du lese eller skrive før du begynte på skolen?*

- Nei, det kan jeg ikke si. Jeg trur ikke jeg kunne lese eller skrive før jeg begynte på skolen. Så det er nok noe jeg har lært ... fra början a' på skolen.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

- Jeg var nok veldig glad i å gå på skolen, og jeg tro'kke jeg kunne no' særlig før jeg begynte. Altså, jeg kunne verken lese eller regne eller skrive eller no' sånt, mer enn unger hadde lukta på ellers. Men jeg likte å gå på skolen. Jeg syn's det var ... syn's det var moro. Jeg var ganske lærevillig dame. Men jeg var nok ... ja, litt rebell, kanskje.

- *Du sa i grunnen det i stad da, at du kunne ikke lese og skrive da du begynte på skolen?*

- Nei.

- *Og det var det vel ikke no' sånn krav te' heller. Det va' helt greit å ikke kunne no'?*

- Ja.

- *Det va' kanskje sånn det helst skulle være?*

- Ja, det tror jeg nok. Og jeg tror jo det må ha vært en stor fordel når denne differensieringstanken ikke var så kjempefremtredende ...

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

- *Men ... kunne du lese eller skrive før du begynte på skolen?*

- Nei, det tru' jeg ikke. Trur jeg sleit med å ... lære ...

- Ja.

- Ja. For vi hadde vel ikke no' sånt ... (tenkepause) nei ... Nei, det kunne je'kke.

(Her følger samtalen om at hun dumpet.)

- *Kunne du ... husker du om du kunne no' bokstaver før du begynte på skolen, eller?*

- Nei, jeg husker ikke, jeg. Jeg måtte jo lære alt på skolen, husker jeg.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

- *Kunne du lese og skrive før du begynte på skolen?*

- Nei.

- *Nei. Men det va'kke no' sånn at du følte at det var noe du burde ... Altså, det va'kke no' sånn at man burde kunne litt før man begynte på skolen? Det var greit å ikke kunne det?*

- Ja. Det var det sikkert. Det va' jeg sikkert ikke aleine om.

- *Nei da, jeg ha'kke snakke med noen ennå, jeg, som kunne det, så ... (liten latter).*

- Nei. (Liten latter.)

(Fra intervjuet med Ivar (M1L))

- *Kunne du lese og skrive før du begynte på skolen? Kan du huske det?*

- Nei, det trur je'kke. Trur jeg begynte da.

- *Det var vel ingen forventning om at dere skulle kunne det, heller, at det kanskje var ...*

- Nei, tur'kke.

- *... like greit å ikke kunne ...*

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Flere av informantene har i ettertid en klar formening om at det fra skolens side var et ønske om at skolen skulle ta hånd om leseopplæringen og at dette ikke skulle forkludres ved at noen av barna kunne lese før de begynte på skolen, og eventuelt hadde lært å lese på feil måte. Hvor "feil" man kan lære å lese er selvfølgelig et spørsmål, men i alle fall har disse informantene, og en del av foreldre, hatt en oppfatning av at dette var skolens oppgave og at det for skolens skyld var best om alle sto på samme nivå når leseopplæringen begynte.

Svarene på dette spørsmålet underbygger også vurderinger noen av informantene kom med i løpet av intervjuet om at skolen og undervisningen var lite tilpasset elevenes

forskjellighet. På skolen skulle helst alle lære det samme og til samme tid. Grete, som selv er pedagog, påpeker at differensieringstanken ikke var så fremtredende, og at det fra et lærersynspunkt måtte være en fordel at alle sto likt når det skulle undervises. Men Grete er flere ganger under intervjuet inne på det negative i at alle ble behandlet likt uansett forutsetninger og muligheter.

Både Daniel og Eivind, som gikk i gutteklassen på byskolen, forteller om en gutt i klassen som var veldig flink. Daniel sier at han også var et år yngre enn de andre. Han kunne lese og var generelt kunnskapsrik da han begynte på skolen, men for ham ble skolen svært kjedelig:

- Vi hadde én som var et år yngre og som var skuddårsbarn. Han kunne lese, og han var veldig flink. Dessverre så blei det sånn etter hvert at det blei litt kjedelig for'n, så ... Han var veldig kunnskapsrik, men han brukt ikke evnene sine, dessverre, for det kom vel kanskje av at han var litt for tidlig ute.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

- Vi hadde en i klassen som kunne å lese og skrive når ... han kunne det meste når han begynte på folkeskolen, og han holdt på å kjede seg ihjæl.
- Ja. Mm. Han nevnte Daniel også, faktisk. (Liten latter.)
- Ja, han var lissom så veldig flink te' å begynne med, og ble ... lissom sakka etter og sakka etter og sakka etter.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Denne flinke gutten brukte ikke evnene sine, og Eivind forteller hvordan han etter hvert sakk etter. Samtidig trekker han også fram de som sakk etter fordi de ikke lærte å lese:

- ... de som sakka av, vet du, de hadde ikke kjangs. De hadde ikke kjangs, altså. De som ikke ... de som lissom ikke hadde lært å lese før ... Det var som gangetabellen, de som ikke hadde lært den når'em var en tretten-fjorten år, de, de ble tapere, altså. Og det va'kke no' ... Jeg husker vi hadde sånn en ... særklasse, het det da. Og de satt inne på kartrommet, og det var jo folk som i dag ville vært ... gått på sånne institusjonelle skoler, lissom. De var jo totalt kjørt ut. De lærte jo ingen ting. Ingen ting. Det var oppbevaringsanstalt, og vi hadde vel et par sånne i klassen vår øg, som ... Det var bare et sted de var. Tru'kke de lærte så mye.

- Det var det samme løpet for alle, og det var ...

- Ja, det var samme løpet for alle. Og han ene som lissom kunne alt, han ... burde jo lissom hatt et eget løp, så hadde'n kunn't veldig mye mere etter sju år, men etter sju år så kunne han mye mindre enn gjennomsnittet. Og han var såpass god te' å begynne med.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Flere av informantene er altså inne på denne problematikken, og her trer den tydelig fram: Eivind ser tilbake på leseopplæringen, og for så vidt opplæringen generelt, og påpeker hvordan det å skulle lære alle det samme samtidig og på samme måte, førte til avskallinger i begge ender av skalaen. Både de spesielt svake og de spesielt sterke elvene tapte på dette.

Allerede her slås det an en tone i intervjuene som jeg ikke kunne forutse. I tillegg til å fortelle om norskundervisningen og folkeskoletiden, var informantene i stor grad, både direkte og indirekte, reflekterende i forhold til den undervisningen de hadde fått og i forhold til skoletiden generelt. Differensieringsproblematikken sto ofte sentralt i disse refleksjonene: Informantene hadde en opplevelse av at alle ble stilt overfor de samme kravene og det samme lærestoffet. Det varierer hvordan de synes de selv klarte seg i denne skolen, men flere av informantene reflekterer ikke bare over sin egen funksjon og grad av å lykkes og trives i dette systemet: De er også opptatt av hvordan klassekameratene de observerte rundt seg mestret, eller ikke mestret, skolen.

5.5.2 Leseopplæring

Jeg spurt informantene om hva de husket fra leseopplæringen i klasserommet. Informanter fra alle de tre klassene forteller om plakater med bokstaver på, eventuelt også en illustrasjon, som læreren viste fram eller pekte på. Dessuten husker informanter fra både jente- og gutteklassen på Byskolen små lapper med bokstaver som elevene hadde på pulten sin og brukte for å legge sammen ord, mens ingen fra Landsskolen husker slike lapper.

- Hvordan foregikk denne leseopplæringa? Kan du huske no' hvordan det ...hvordan denne frøkene gjorde det?

- Ja, det husker jeg at vi ...vi ... hun, det va' hun fru Bugge, da, som lærte oss dette her, så hun skrev på tavla, og vi hadde en skrivebok, også hadde vi denna leseboka, også lærte vi å skrive først store bokstaver, og så små bokstaver, og hun skrev på tavla og var usedvanlig tålmodig og gikk rundt da, og ... for det var noen i klassen som hang etter. Altså, jeg mener, noen kunne skrive, og noen lærte det vel nesten aldri. Det e'kke ... det e'kke alle som sitter igjen sikkert med samme inntrykk fra folkeskolen som det jeg gjør, men ... men ... men jeg følte, og jeg følte meg sånn average midt på treet i klassen, og for meg var det en bra undervisning.

- Mm. Og dere hadde kanskje også ... Daniel nevnte disse lappene, sånne lapper med bokstaver ...

- Stemmer det, stemmer det. Lapper med bokstaver ...

- Til å sette sammen ...

- Sette ... Det er riktig. Ja. Ja, det hadde jeg glemt.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Her må det tilføyes at for meg virker det ikke som Eivind var en "sånn average midt på treet"-elev. Det er flere slike tendenser til underdrivelser i materialet. Kanskje er det typisk for en del sterke elever, og for denne generasjonen, at de har vanskelig for å se på seg selv som sterke og flinke elever. Det kan også være et resultat av et ideal om beskjedenhet på vegne egen person og egne ressurser.

Cecilie forteller om hvordan leseopplæringen hun fikk virker ganske lik den leseopplæringen barnebarna nå får, selv om det også er forskjeller:

- ... Jeg må jo si at jeg syn's ... Vært med barnebarna litt på skolen og sånn, da, og ser disse herre arka med klyper hengt opp på snor, ikke sant, men apekatter og med is og alt dette herre her. Tenkte ja, ja, det va' jo bare akkurat makan te' det vi hadde vi òg. Vi hadde apekatt og is som va' tegna og ... stor I og liten i og ...
- *Ja, for du hu ... Dere hadde sånne plakater med bokstaver på?*
- Ja, eller om det blei tegna, det er jeg ikke sikker på. Men det hang rundt akkurat sånn at det var lissom ei tegning da med en is, ikke sant og ... Så ... jeg e'kke sikker på om fru Våge tegna dem sjøl, eller om det var ... det trur jeg ... eller vi gjorde det, eller ... nei, dem måtte nok hjelpe oss da. Men det var sånne små tegninger.
- *Ja. Det var det jeg tenkte jeg skulle spørre om: Hvordan ... om du har noe minne om hvordan den foregikk den leseopplæringa?*
- Ja. Jeg innbiller meg, men det er je'kke sikker på, om at vi bare lærte de store bokstavene først. (Tenkepause.) For nå begynner de jo ofte med de små og lissom sånn, men jeg tror vi lærte bare de store først. Og da var'e det at det var ting som begynte med I og A og lissom hele ... Vi tok vel ... Vi tok ikke ... Altså, nå er'e vel sånne grupper med ... sånne bokstavgrupper og sånt no', men jeg trur vi begynte (lattermildt) på A og B og lissom gikk hele ... hele alfabetet nedover. Jeg tru'kke det at vi ... vi samla ikke noen lyder som ligna på hverandre, eller no' sånt no'. Det var å begynne på A, og så lærte vi en bokstav ... per uke eller et eller annet.
- *Og da var det disse plakatene ...*
- Ja, jeg mener ...
- *... og så på tavla?*
- Ja, på tavla også.
- *Og dere skreiv kanskje også?*
- Ja, jeg vet ikke om vi skrev no' der, det var mest fru Våge som holdt på med det ... Hadde ... husker hu' hadde sånn fargekritt, da. Så ... og hu' var litt flink te' å tegne, så det ... det fiksa hu' nok sikkert ålreit. ... "La stå"!
- *Ja "La stå", ja. (Latter.)*
- "La stå". (Latter.)
- *Hadde dere no' bøker som dere skreiv de bokstavene i?*
- Ja, det hadde vi, og så hadde vi sånn ... sånn ... bordbøker.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Ivar fra Landsskolen forteller også om plakatene læreren brukte:

- *Ja. Men hvordan foregikk det når dere skulle lære å lese ... den lese- og skriveopplæringa, åssen ... Det å lære bokstaver og ... Kan du husker noe om hvordan fru Lunde gjorde det? Om hu' skreiv på tavla, eller ... Hadde a' plakater med bokstaver på ...*
- Jeg tror hun hadde plakater.
- *Ja. ... Med bokstaver på.*
- Ja. Og så måtte vi skrive i boka, da, bokstavane. Så hadde vi sikkert no' hjemmelekser au, om å ... når vi kom litt lengre. Men jeg huser henne hadde sånn svær tavle hvor alle bokstavane sto på. Som henne dro ned på ... på forhånd på tavla.
- *Å ja, sånn som ... kartet, på en måte, eller ...?*
- Ja.
- *Og der sto bokstavene?*
- Der minns jeg bokstavane sto.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jeg spurte informantene om de hadde noe spesielt minne knyttet til det at de lærte å lese, men det er ingen som kan peke på noe slikt. De fleste mener at de lærte å lese ganske fort og at det gikk naturlig og greit. Noen mener de lærte å lese før jul i første klasse, andre at

alle kunne lese i løpet av det første året. Eivind forteller at det nå var greit for moren, som hadde holdt ham tilbake før skolestart, at broren hjalp ham med å lære å lese:

- *Husker du når du lærte å lese?*

- Jeg tipper det var et sted mellom første og annen klasse. Altså, hvis du mener med å lese at jeg kunne lissom lese store bokstaver og ... sånn ...

- *Hadde knekt koden, på en måte.*

- Ja, hadde knekt koden, ja. Jeg knekte den ganske fort, da, så ... som sagt, jeg hadde da en bror som ... som da fikk lov te' å slippe te' da, av mor, for da var'e jo viktig av jeg lærte å lese og skrive (latter) ... da jeg først hadde begynt på skolen.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Daniel mener også at det gikk fort å lære å lese. Han trekker fram et minne som ikke direkte er knyttet til at han lærte å lese, men som betydde mye for ham. Han fikk ei bok av læreren sin, fru Bugge, fordi han hadde brukket benet og ikke kunne gå i 17.mai-toget med de andre:

- ... *Husker du når du lærte å lese?*

- Når jeg lærte?

- *Ja, eller at du lærte det, eller at du ... nå kan jeg det, lissom.*

- Ja da, jeg husær jo vi stava vårs fram, og det skjedde jo ganske tidlig på ... Det skjedde jo før ... før jul, hvertfall, at vi var inni detta herre greia og hadde knekt koden og stava vårs fram og fikk noen meningær ut a' ... Va'kke alt vi forsto te' å begynne med, men ... men, vi kunne lese, i hvert fall det som sto der. Det gikk jo bedre etter hvert, da.

- *Så da kunne du lese skiltene, da?*

- Ja, jeg var jo i grunnen litt ivrig å lese også. Jeg fikk jo ei bok a' frøkene mi.

- *Ja.*

- Jeg brakk beinet så jeg fikk ikke lov te' å gå i 17.mai-tog. Jeg satt med gips, og da fikk jeg ei bok a' fru Bugge om ei kråke som hette Pelle. Jeg har den boka ennå,

- *Ja (latter).*

- ... men jeg husær ikke å jeg har lagt'n henne. Ungane har fått ... barnebarna har fått sett på'n. Så den har jeg hegna om, for det ... som sagt, jeg syn's veldig godt om henne. Den gaven ... det er'kke sikkert jeg hadde syn's det i da', men den gangen ... så fikk jeg den boka, da. Den leste jeg mange ganger.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Daniel ble sett av sin lærer, med sitt brukne ben og med sin nyervervede lesekunnskap og leseiver. Antagelig hadde fru Bugge ingen anelse om at boka om Pelle skulle bety så mye for Daniel og følge ham gjennom hele livet.

To av informantene, Cecilie og Hege, hadde problemer med å lære å lese. Cecilie mener likevel at alle i klassen kunne lese i løpet av det første året og at dette var i samsvar med læreplanen:

- *Kan du huske når du lærte å lese? Eller huske noe a' ... når det skjedde ...*

- Akkurat det skjedde?

- ... *eller ...*

- Jeg vet i hvert fall at vi leste ... i løpet av det første året, så kunne jo alle lese. Det va' vel sånn ved ... Jeg tror det var det lissom læreplanen gikk ut på, men akkurat når det skjedde for meg, det husker jeg ikke.

- *Nei, så du ha'kke no' sånn opplevelse av at du knekte koden, liksom?*

- Nei, jeg har ikke det. Men jeg var jo så skuffa, husker det ... da ... Når jeg tenker det så holder jeg på å le meg i hjel, men ... Vi skulle jo ha ... på engelsk. Og jeg trodde at engelsk, det var akkurat som å lære å sykle. Enten så kunne du det, eller så kunne du det ikke.

- *Så blei det ... (latter).*

- Jeg blei så skuffa da jeg skjønte at jeg måtte lære meg hvert eneste ord. Å fyffogfyff. (Liten latter.) Å, tenk så deilig det hadde vært! (Latter.) Nei, men jeg lærte det nok i løpet av den vinter'n og ... sånn høsten og vinter'n ... første klasse, det gjorde jeg. Og jeg husker godt ... og den første boka ... eller ... Det va' jo'kke så veldig mye sånne spennende bildebøker, da, den tida, så ... og det var jo få som hadde tid te' å sitte og lese for'ei også, da. Så det ble jo det atte du skulle plundre og lese selv. Åh, jeg husker at jeg satt sånne merker, da. En halv side og sånn, og så satte jeg merke, og så hvilte jeg meg litt, og så leste jeg en halv side igjen, lissom. Jeg kom vel gjennom (latter).

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Cecilies forestilling om hvordan det ville bli å lære engelsk, sier noe om hvordan barns tanker om læring kan følge en helt annen logikk enn voksnes. Her tenker hun analogt i forhold til en annen ferdighet hun har lært seg, å sykle, en analogi som dessverre viser seg å ikke holde stikk.

Cecilie reflekterer også senere i intervjuet over at hun skjønte at hun måtte jobbe mer enn de andre, og over de strategiene hun valgte:

- *Hvordan vil du oppsummere opplevelsen din av norskfaget i folkeskolen?*

- (Latter.) Oppsummere det? Ja. ... (Tenkepause.) Jeg vet ... det er jo vanskelig å gjøre, altså, jeg må si atte ... i og med atte ... jeg hadde det såpass strevsomt de første åra, lissom, så følte jeg vel mye at jeg måtte ta tak i det sjøl. Jeg skjønte jo det atte jeg måtte jobbe mye mere med det enn alle andre, på en måte, sånn atte jeg tok vel et initiativ, kanskje, i forhold te' det atte jeg oppsøkte bøker og lissom satte meg inn i det og leste og mestra det lissom litt på egen hånd, da, uten atte kanskje selve norskundervisninga hadde så stor betydning for meg, for det va'kke nok. Den var lissom ikke ... Den hjalp ikke meg så mye. Jeg trengte mere, og det va'kke no' andre steder jeg kunne hente det fra enn meg sjøl, lissom, atte jeg måtte ... måtte stå på og skaffe meg det sjøl.

- *Ja. Da hadde du jo et bra driv sjøl, da.*

- Ja da, men akkurat det, det va' jo ... Jeg va' jo interessert i det, ikke sant. Jeg ville.

- *Undervisninga og skolen sånn generelt disse sju åra på folkeskolen, hvordan syn's du det var? Da tenker jeg ikke bare norsken, men hele ... undervisninga og den skolegangen du fikk da.*

- Jeg husker ikke så mye a' det, som jeg har sagt ti' deg flere ganger, så derfor så må den ha vært bra (latter). Jeg mener, den oppfattes helt sikkert ... unntatt, lissom sånn atte jeg ... Nå reflekterer jeg jo mere over den der at jeg har skjont at jeg har hatt dysleksi, lissom. Det va' jo ingen som sa det te' meg, jeg bare skjønte at jeg måtte jobbe mer, og det var ingen som lissom ... for jeg ... Jeg fiksa det jo, og skjulte det og ordna det og greier, lissom, men ... Men ellers så va' jo ... altså, skolen som sådan, va'kke no' problem for meg. Den fiksa jeg greit, lissom. Og jeg hadde aldri no' sånn at det var ulyst å gå på barnskolen. Det føltes trygt og godt.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Cecilie forsto at det bare var hun selv som kunne gjøre noe med de vanskene hun hadde. Hun må ha oppfanget signaler i skolesystemet som fortalte henne dette. Skolen kunne ikke hjelpe henne. Cecilie hadde ressurser og muligheter og en virkelighet rundt som gjorde at hun klarte å ordne opp i dette selv. Hun jobbet mer, skjulte problemene og var sterk faglig når det ikke kom an på å lese opp ukjent tekst eller skrive ord riktig som hun ikke hadde fått øvd på. Blant annet likte hun godt setningsanalyse. Det var ingen sak å rydde ordene i et system når ordene var ferdig skrevet på forhånd, så hun ikke trengte å bry seg om det.

Hege opplevde også at skolen ikke kunne hjelpe henne med de problemene hun hadde, blant annet med å lære å lese. Som jeg har påpekt i kapittel 5.3 og 5.4, var det vanskelig for Hege å få gjort lekser på grunn av alle pliktene og forholdene hjemme. Hun var altså i en situasjon der hun manglet hjelp både på skolen og hjemme, og der de ytre forholdene gjorde det vanskelig å kunne klare å kompensere for lesevanskene på egen hånd:

- *Ja. Mm. Nei, vi ska' litt te' bake te' den derre ... lesinga, for det ... Sleit du med å lære å lese, kan du huske det?*
- *Jeg trur jeg sleit med å lære å lese, jeg gjorde vel det. Den gangen, vet du, det va'kke no' sånn ... spesialhjelp, eller no' sånt no', eller ... Så jeg sleit. Jeg sleit vel gjennom hele året, jeg gjorde vel det, ... med alt, ... kanskje.*
-
- *Kan du huske ... når du lærte å lese, eller noe i forbindelse med at du lærte å lese og klarte det, lissom, etter hvert?*
- *Det husker jeg søren meg ikke. ... (tenkepause).*
- *Nei, på et eller punkt så ... kunne du å lese.*
- *Ja da. Jeg lærte jo te' slutt, da.*
- *Ja.*
- *(Latter.) Men det tok jo litt tid, tenker jeg. (Latter.)*
- *Trur du at det tok lenger tid med ... at det tok spesielt lang tid med deg? Har du en følelse av det?*
- *(Tenkepause.) Ja, jeg har vel kanskje det atte det tok lang tid, ja.*
- *Ja.*
- *Jeg sier te' ... ungdommen i da': "Ja, mormor må ha det inn med teskjeer tre ganger", sier jeg, "men da sitter'e". (Latter.)*
- *Ja (liten latter). Men tror du sånn i etter... Hadde du no' lese- og skrivevansker, tror du det?*
- *I ettertid så kan jeg nok kanskje tenke atte kanskje jeg hadde no' sånne problemer, for det atte jeg kan jo lissom lesa feil noen ganger nå au, da, bokstaver går i ...*
- *Ja. Mm.*
- *Og jeg vet, sønnen min hadde jo ... problemer, da, med å lese. Og det kom jo fram ... etter lang tid på skolen.*
- *Mm. Ja.*
- *Så han også hadde jo det, for stakkar, jeg tenker på dem som ... virkelig sliter med det, da, dem ... dem får'e jo'kke med seg, kan du si, da, også ... da ska' dem begynne på skolen, også, ... hvis du da ikke har lært ordenlig å skrive og lese, da, så ... så står'u jo der.*
- *Mm. Ja. Men det er litt annerledes oppmerksomhet rundt det ...*

- ... i da', ja.
- ... nå, ja, enn det var den gangen.
- Ja, ja. Og den gangen, så var'u jo dum, da, lissom. Da var'u dum, da, du skjønte ingen ting, og ... var jo helt ...

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Hege slet på skolen, hun føyer til et forsiktig ”med alt, kanskje”. I ettertid har Hege tenkt på at hun kanskje hadde lese- og skrivevansker. Den gangen hun opplevde problemene, ble de sett på som et uttrykk for at hun var dum. Hun uttrykker klart hvor viktig det er å lære ordentlig å skrive og lese, for ellers ”så står'u jo der”. I dag kan Hege snakke om vanskene sine med humor og selvironi, men i intervjusituasjonen opplevde jeg likevel sårheten sterkest. Det er ikke rart at Hege med sine erfaringer tenker på dem som sliter med å lære å lese og skrive og ønsker at de skal få bedre hjelp enn hun selv fikk.

Grete, som gikk i samme klasse som Hege, mener hun lærte å lese ganske fort:

- *Husker du når du lærte å lese? Eller husker du noe i den forbindelse, at du liksom knakk koden?*
- Nei, det gjør jeg ikke.
- *Litt pussig ... en gang kunne du det.*
- Ja (liten latter). På et eller annet tidspunkt så kunne jeg det. Men jeg husker det aldri som no' traume, men jeg husker det gikk seint, så kanskje knekte jeg en kode før vi (humrer) hadde lært alle bokstavene, muligens. For det jeg husker at jeg syn's det gikk seint, og at mor, som var bibliotekar, måtte komme inn med andre bøker, for det ble for lite å være nysgjerrig i forhold til, lissom.
- *Ja. Tror du du lærte å lese da i løpet av første klasse?*
- Å ja, det tror jeg helt sikkert.
- *At det gikk ganske fort?*
- Ja, det tror jeg helt sikkert.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

Grete hadde et annet problem enn Hege. For Grete gikk undervisningen for sent, og hun fikk for lite utfordringer. Men Grete hadde en mor som forsto dette og grep inn og kompenserte for problemet: Moren sørget for at hun fikk bøker å bryne seg på, så hun ikke ble sittende på ”tomgang” i klasserommet mens de andre holdt på med ting Grete allerede kunne.

I det informantene forteller om lese- og skriveopplæringen blir mange aspekter ved differensieringsproblematikken brakt på banen. I den generelle delen av Normalplanen av 1939 blir leseopplæringen trukket fram som et eksempel på at individuelt arbeid er et viktig vilkår for at undervisningen skal gi så godt utbytte som mulig:

Den stor skilnaden på elevene viser veien til individuell arbeidsmåte og individuelt arbeid. Det er f.eks. urasjonelt og uheldig å la barn som har stor lesedyktighet bare sitte å følge med når de som ikke har tilegnet seg tilstrekkelig dyktighet i

lesing, får undervisning. De flinke lesere bør i slike tilfelle – så langt råd er – få lese på egen hånd eller gjøre annet arbeid. Noe liknende gjelder andre fag.

De svakere har samme krav og rett.

(N39B:13, jf. N39L:12-13.)

Grete hadde etter det hun forteller noen som ivaretok dette for henne, nemlig moren. Den flinke gutten i Daniel og Eivinds klasse hadde antagelig ingen som så ham på samme måte, ut fra de opplysningene materialet gir. At det var svakheter i systemet når det gjaldt å ivareta de individuelle behovene til dem som slet med leseopplæringen, påpeker flere av informantene tydelig, både de som slet selv, og de som observerte medelever som slet. Normalplanen av 1939 påpeker videre i samme avsnitt at den individuelle undervisningen skal komme hver enkelt elev til gode, slik at hvert barn får arbeide med noe som interesserer det og som det greier (N39B:13, jf. N39L:12-13). En annen måte å si det på er at det dreier seg om *mestring*. Hele intervjumaterialet kunne vært analysert med mestring som perspektiv. Her vil jeg bare peke på at mestringsperspektivet var framtrædende i mye av det informantene fortalte, selv om begrepet sjelden ble brukt.

Normalplanen skisserer under arbeidsplanene for klassene opp hvordan leseopplæringen skal foregå på de ulike klassetrinnene. For første klasse påpekes det at en skal benytte *lydmåten*, der ordene settes sammen med lydering, og ikke ved staving, *ordbilledmåten* og *lyd- og ordbilledmåten* (N39B:58, jf. N39L:58). Jeg har ikke stilt mine informanter spørsmål som er presise og detaljerte nok til å vurdere om denne opplæringsmetoden ble brukt i deres klasser.

5.5.3 ABC og lesebok

Jeg spurte informantene om hva de husket om ABC-boka og lesebøkene de brukte. Jeg hadde ikke undersøkt på forhånd hvilke bøker de faktisk hadde brukt. Jeg hadde altså ikke noen fasit å komme med, og dette var helt bevisst fra min side. Jeg ønsket å få tak i det informantene husket uten at jeg skulle kunne styre dem. Svarene på spørsmålene hadde selvsagt blitt annerledes hvis jeg hadde hatt med meg eksemplarer av bøkene de brukte slik at vi kunne snakke sammen ut fra de minnene som da ville komme fram. Dette er en metode som absolutt bør vurderes om det skulle bli aktuelt å gå videre med materialet. Imidlertid ble alle informantene behandlet likt i forhold til dette spørsmålet. Ingen av informantene hadde gamle ABC-er eller lesebøker fra sin skoletid tilgjengelig.

For en stor del dreide svarene seg om hvordan forsidene på bøkene så ut. Noen av informantene fra Byskolen og Landsskolen beskriver en ABC med en hane på og at det sto

”ABC” med store, svarte bokstaver. Den var muligens beige, eller blå. Det er imidlertid ikke alle som husker dette. Når det gjelder leseboka, er Eivind, som gikk på Byskolen, og Jon, som gikk på Landsskolen, begge sikre på at de brukte Nordahl Rolfsens lesebok. De sier de husker den godt, og Jon sier leseboka var det første han tenkte på da jeg spurte ham om å stille opp på intervju. Andre lurer på om de brukte Nordahl Rolfsens lesebok, men er ikke sikre. Jon mener det var bilde av et tre på forsida av boka. Ivar er ganske sikker på at det var bilde av en gutt og ei jente som leide hverandre på forsida av leseboka. De hadde gammeldagse skolesekker på seg. Flere er inne på en lignende beskrivelse av forsida.

Når det gjelder innholdet i bøkene, er det ikke så mye informantene husker. Daniel husker at det var korte tekster og rim i ABC-boka:

Dere hadde antagelig en ABC-bok.

- Det hadde vi.

- *Kan du huske noe om den?*

- Vi hadde vel en sånn en med hane eller noe sånn på, hvis jeg ikke husær feil, og så var’e mye ”Ser du sola, du Ola, ser du månen du Per” og masse sånt no’ greier som sto inni der, lissom vi skulle lære å lese, da. Akkurat det derre der sånn det husær jeg.

- *Og i den ABC-en så var det da litt sånne korte tekster og rim og sånn, var det ...?*

- Ja da, det var sånne derre ... og så var det tegninger, da, av sol og sånn no’ greier og no’ sånn. ... Jeg husker dem dreiv og vippe, trur jeg, det var et eventyr også ... Ja, det va’ hvertfall veldig ... veldig greit, da. Det er’kke helt ... (latter) jeg husær’kke detaljer.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Anne forteller om en regle det var vanskelig å si, antagelig er den fra ABC-en:

- ... jeg sleit med ”Dam – dyp – dun – en dyp dam”. Den husker jeg, den sitter der enda, gitt.

- *Er det noe fra leseboka eller no’ sånt.*

- Ja, den leseboka, jess. ... Og det fikk ... te’ slutt så klarte jeg også ... også få det oppi huet mitt. Jeg klarte ikke å lese det, men da klarte jeg det utenat. Så jeg bare gjorde sånn: ”Dam – dyp”, nei ”Dyp – dun, dam-dyp ” ... ja, akkurat.

- *(Liten latter.)*

- ”En dyp dam”.

- *Men husker du no’ fra inni, da? Du husker den derre dype dammen.*

- Ja, den husker jeg veldig godt, også ... også husker jeg. Jeg hadde lært også si ... ”rake”, og så sto det ”rive”. Og da sa jeg ”R – A – K – E” – RIVE, ikke sant. Altså ... det derre der var ikke no’ rive. For meg så var det rake.

- *Ja, så du stava da ”R – I – V – E” og så sa du RAKE?*

- Ja. (Latter.) Det husker jeg. Og mange sånna ... Når’e sto en tegning og du skulle lissom si hva det va’ for no’, så sa jeg som regel feil, ... for jeg hadde et annet ord på det.

- *For du så på bildet, og ikke ... stava egentlig ikke bokstavene?*

- Riktig, helt korrekt. Det gjorde jeg.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Her er Anne inne på et kjent problem med ABC-bøker: Tegningen gir henne assosiasjoner til et annet ord enn det korrekte. Hun staver riktig, men ”leser” det ordet hun assosierer tegningen med. Dermed blir svaret feil. Ivar er, som vi senere skal se, inne på noe av den samme problematikken når han snakker om ord som skulle skrives på en annen måte enn han var vant til å uttale dem (jf. kap. 5.5.7).

Også Grete husker riva fra ABC-boka; det var en gris med ei rive. Kanskje er det den uvanlige kombinasjonen som gjør at hun husker akkurat dette:

- *Husker du ... dere hadde sikkert en ABC?*
- Mm. Hadde boka med hanen på.
- *Det var hane på, ja.*
- Hadde hane på med store bokstaver. Så vi må jo ha lært å lese med store bokstaver, da.
- *Ja. Husker du no' ... Ja, hanen er jo det som gjerne folk husker. Husker du noe fra inni, noen tegninger eller no' tekster eller hvordan den var inni?*
- Nei, ikke veldig mye, annet enn at jeg husker jo at det var disse herre ... korte setningene med sol og sil og ... at det gikk en stund ... det ... Jeg klarer ikke å se den for meg, men ... Jeg husker jo at det har gått en stund før du kom ... var det ikke der med den grisen med den riva, for eksempel. ... At det gikk en stund før det ble fulle, altså, fortellinger eller setninger, at det var veldig kort i begynnelsen, og jeg husker jo disse bokstavene hang ... på veggene der òg. De store.
-
- ... den derre haneboka var jo veldig fargerik, ... og hadde ... ser for meg no' sånn veldig vakre blåveistegninger, og jeg ser for meg den derre grisen som gikk med rive og ... Jeg kan ikke huske hvorfor de var der, men jeg kan huske at bøker vi fikk litt høyere opp, og jeg vet ikke når, de var mye kjedeligere.

(Fra intervjuet med Grete (KIL))

Cecilie mener hun husker fortellinger fra leseboka, men er i tvil om hun blander med senere skolegang. Hun trekker fram Terje Vigen, fortellinger fra Snorre, Bjørnsons bondefortellinger og Bulls ”Vesleblakken”:

- *Dere hadde sikkert en lesebok som dere hadde lekser i.*
- Vi hadde helt sikkert, helt sikkert. Så det ... vi hadde jo sånn så vi hadde leselekse derfra te' dit, ikke sant. Men ... men for meg så går'e litt i ett ... Jeg går ut fra ... Altså, hva som skjedde hvor og når, ikke sant. Jeg husker jo blant annet vi leste hele Terje Vigen, for da blei .. Den kunne jeg åttogførti vers a', men om det va' på barneskolen eller om det va' på middelskolen, det husker jeg ikke.
- *Det kan ha vært på barneskolen, det.*
- Ja, det kan det ha vært, men ... men det var lissom gøy, da, også kunne ... (latter).
- *Ja. Faren min kunne den fra folkeskolen, så derfor så mener jeg at det kan godt være at den sto i en lesebok for folkeskolen.*
- Ja da, det kan godt hende, for det atte ... og det va' jo mye sånne ... altså, som var pedagogisk sett helt sikkert bak mål, kan du si, for atte vi hadde ikke forutsetning for å forstå hva som sto der. Altså, mye av teksten hadde ingen relasjon til hverdagen vår, sånn atte vi skjønnte jo ikke ... Og det va' jo veldig mye ... sånn historie og ... sikkert mye a' disse herre fortellingene fra Snorre, for eksempel, med Ragnhild og ... og dette rundt her og sånt no', uten at jeg husker ... Jeg husker ... ikke akkurat det, men jeg husker de derre fortellingene ... Jeg mener at vi leste no' Bjørnson og de derre bondefortellingene av no'

slag, og ... En glad gutt, og disse herre her, og også de derre Vesleblakken og disse herre her til Bull og ... litt forskjellig sånt no'. Men ellers så kan jeg ikke si at jeg ...
(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Jon er sikker på at de brukte Nordahl Rolfsens lesebok. Han trekker ikke fram konkrete fortellinger, men mener at de var med på å legge et grunnlag:

- *Nei, men er det noen fortelling som du lissom husker at den var fin, eller ...*
- *Nei, og så kan jeg blande med skolen seinere, og jeg er litt usikker på det, skjønner'u.*
-
- *For de fortellingene fra Nordahl Rolfsen, det ... Husker du det som gode fortellinger, liksom, eller?*
- *Ja. Jeg syn's i grunnen det.*
- *De var ålreite?*
- *Det var vel no' eventyr ... ja, det var litt av hvert, trur jeg. For da fikk du lissom det inn, akkurat det derre grunnlaget (humrer), mye, så ... Nei, jeg syn's det va' bra.*
(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Etter at intervjuet med Jon var over og båndet var slått av, snakket han om litteraturen som kom inn i løpet av denne skoletiden. I ettertid tenker han at dette var positivt og viktig.

Etter at intervjuene var gjennomført, prøvde jeg å finne ut hvilken ABC-bok og lesebok informantene faktisk brukte. Jeg var innom Landsskolen, men ingen kunne si noe om hvilke bøker som ble brukt i den aktuelle perioden. Byskolen bekreftet at det var Nordahl Rolfsens lesebøker som ble brukt, men kunne ikke si sikkert hvilken lesebok som ble benyttet.

5.5.4 Høytlesing på omgang i klassen

I den opprinnelige intervjumalen hadde jeg ikke med noe spørsmål om hvordan informantene syntes det var å måtte lese høyt i klassen. Siden informantene selv kom inn på dette, begynte jeg å spørre dem eksplisitt. For en del av informantene hadde dette vært uproblematisk:

- *Men leste dere sånn at det gikk på rundgang i klassen også å lese? Det gjorde dere vel når dere leste leksa og leste forskjellige ting?*
- *Ja.*
- *Da måtte alle lese?*
- *Da måtte alle lese, ja.*
- *(Synes du det var greit?)*
- *Da skulle a' høre om du hadde lest leksene hjemme, da, så du leste ... va' flink te' å lese leksa di'.*
- *Synes du det var greit, å lese sånn høyt i klassen?*
- *Ja, det gjorde ikke no'.*
- *Det gjorde ikke no'.*
- *Nei.*

(Fra intervjuet med Bente (K1B))

- Høytlesing. Altså, dere leste jo sjøl, da, på omgang i klassen, at dere måtte lese høyt. Åssen syn's du det var?
- Jeg syn's det var greit.
- Det gikk greit?
- Ja. Ikke no' problem med det.
- Du fiksa det, så da var'e greit?
- Ja.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Finn likte ikke så godt å lese høyt for de andre guttene i klassen, men det var ikke sånn at det gjorde ham noe. Han var bare ikke interessert:

- Mm. ... Dere måtte sikkert også lese en sånn bit av leseleksa høyt, at det gikk på omgang i klassen.
- Ja.
- Åssen syn's du det var? Var det greit, eller var det noe du grua deg til?
- Nei, det ... sånn som ... plutselig ... du satt der og hørte atte de andre guttane, og så ... når han hadde lest sitt, så var'e ... (Informanten viser noe med hendene om hvordan det var.) Og da, en gikk jo lissom ... "Åh, er'e min tur nå, ja" ... Og når'u ikke var så veldig interessert norsk fra før, så va' vel ikke heller det så veldig ... Jeg syn's ikke det var så veldig ... moro og lissom sitte og lese for de andre gutta. Men, det var jo noe i opplæringa, da, så det ...
- Men det va'kke sånn at du grua deg veldig?
- Neinei.
- Det var mer at det var kjedelig?
- Ja. Det va'kke no' sånn at en grua ... Jeg grua meg vel ikke te' ... det jeg grua når vi ... det var stil. Det var det verste jeg visste. Det va'kke no'.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Etter at intervjuet med Jon var over og båndet var slått av, trakk han fram et par ting han hadde glemt. Det ene var at han husket de i klassen som stammet og stotret når de måtte lese høyt. Flere av informantene var inne på at de opplevde det urettferdig at alle måtte lese en like stor bit av leseleksa, uansett hvordan de mestret lesingen. De som fikk det greit til selv, syntes det var negativt å oppleve at medelever stotret og ikke fikk det til. Denne opplevelsen av andres ikke-mestring er altså et minne informantene trekker fram og reflekterer over omtrent femti år etter at det skjedde. Den "rettferdige" fordelingen av leseleksa ble opplevd som dypt urettferdig.

Eivind reflekterer særlig rundt én medelev som han mener måtte være "meget sterk dyslektiker", og som han tror kunne fått et annet liv med dagens muligheter for hjelp. Grete, som var skoleflink og ikke hadde problemer med høytlesing selv, trekker tidlig i intervjuet fram det prestasjonspresset som lå i høytlesingen på omgang i klassen, og at hennes egen følsomhet overfor de som strevde, men likevel måtte lese like mye, tok mye av hennes oppmerksomhet:

- *Nei. Men denne høytlesinga i klassen, var det da læreren som leste høyt, eller gikk det på omgang blant dere også.*

- Læreren leste høyt en fast bok som vi hadde, og ellers så leste vi da ... begynte på vindusrekka, og det gikk rundt om ... i klassen, og da var'e jo, stakkar, noen som sikkert grua livet a' seg te' dem kom te' vedkommende, ikke sant. Så det har jeg jo tenkt på mye etterpå, atte det va' jo ... det va' jo tøft, da, for de som aldri knakk den lesekode.

- *For det va'kke no' sånn at da fikk de slippe og sånn?*

- Neineineineineineinei. Det var ... men en var et muntrasjonsråd i klassen, da. Han leste, han va' ... han va' helt sikkert ordblind. Men han bare sa no', vet du, og vi andre vi lo jo så vi skreik a' latter, og han var sånn som lo a' seg sjøl, 'a, så han ble aldri utsatt for no' mobbing eller no' sånt no'. Så ... , men det var en annen stakkar, som ... som satt der og ... blei ... han blei mobba. Det har jeg tenkt på mye etterpå.

- ... og det var jo det marerittet, jeg sier, når vi lissom leste høyt da, for de stakkarene som ikke, ...ikke hadde lært seg å lese, og vi var da lissom oppi sjette klasse ... og folk som var ordblinde, som ... Det ordet fantes jo ikke. Dysleksi var jo ikke funnet opp, holdt jeg på å si, som noe problem på ... på ... i skolen, men atte vi hadde et par ganske ... én særlig, meget sterk dyslektiker, det, det er helt klart vi hadde. Og så som ... som i et annet miljø i dag kunne ... kunne fått en annen ... et annet liv, kanskje.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

- *Er det noe du har tenkt på sånn på forhånd som du har kommet på, liksom, at ... som har slått deg, med norskfaget?*

- --- Det andre jeg huska umiddelbart, det var dette fryktelige med at det fulgte rekka hvordan vi leste. Og ... jeg kan'kke huske at det va' traume for meg, det var det sikkert noen ganger, men hvor jeg syn's det var så forferdelig for noen som satt og ikke visste hvor de sku' gjøre a' seg, fordi de skulle lese høyt. Og fordi jeg følte at det ble tatt veldig lite hensyn til ... altså, leste jeg ei halv side, så skulle alle lese ei halv side, lissom, og hvor stotrete og ille det var, og ... Ja, det husker jeg jeg syn's var ille. Jeg syn's det var urettferdig.

- *Ja. Mm.*

- Men det var lite tilpassa opplæring.

- *... Nå hoppa vi litt, så nå ska' jeg hoppe te'bake te' lesing. For han Thrane, der var det vel, der ... Fortellingene i leseboka var lekser, de da, kanskje?*

- Ja, det var de. De var lekser, det var leselekser. Og det var å lese høyt. Og det var lese høyt på tur, altså. Ja. Mye lese høyt. Og det ... som jeg allerede har sagt, så va'kke det veldig spennende.

- Skulle nok ønske at vi ... hadde blitt opplært i å være litt mere menneskelige i det frie, sånn at ikke det lå prestasjon på det. For du kan si, leseundervisningen, eller norskundervisningen vi hadde når vi skulle lese høyt i klassen, gikk jo lett på prestasjon, og når jeg var sånn følsom på "stakkars henne", eller "nei, hvorfor må hu' lese så langt", det tok meg ... det tok mye av min oppmerksomhet. Og likedan det med pugging, som jo den gang ikke het norskfag, men med mine øyne i dag er absolutt norskfag. Å lære å pugge, altså, uten å få noen gode strategier på det, men lissom bare "Lær utenat!". Og når folk da ikke kan det, så ... tenker jeg det atte der fikk vi lite trening.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

Her peker Grete også på at elevene fikk liten hjelp til å lære hvordan de kunne lære.

Puggingen var noe de skulle ta seg til uten å få noen tips om hvordan det kunne gjøres.

Det at noen opplevde det negativt å lese høyt i klassen for egen del, hadde ikke nødvendigvis noen sammenheng med at informanten hadde leseproblemer eller ikke likte å lese. Det var høytlesingssituasjonen i klassen, i alles påhør, som var vanskelig. Anne og Ivar liker fremdeles ikke å lese høyt for andre:

- *Lese høyt, øvde dere på å lese høyt for andre, ja dere leste jo i leseleksa, da.*
- Ja da. Da var det ... dem begynner der, og så går'e nerover sånn, og så går'u nerover sånn og så går'u nerover ... (Viser med håndbevegelser.)
-
- *... Hva husker du om lekser i norskfaget, da? Hva slags lekser hadde du ... dere, og ... hva gjorde du ... i norsklekser?*
- Det var den derre lesinga, da, og det ... lissom fra den sida te' den sida, også ... også måtte vi da lese en og en. Og jeg hadde problemer som bare det.
-
- *... Ja, du har vel i grunnen svart på det om hvordan du likte de ulike delene av norskfaget. Da har jeg forstått ... ja ...*
- Lesing.
- *Lesing.*
- Altså ... å lese for meg sjøl.
- *Ja. Ikke lese høyt i klassen, men lese for deg sjøl?*
- Altså, jeg liker ikke å lese høyt den da' i da', jeg. Jeg liker ikke det.
- *Men lese liker du?*
- Men å lese liker jeg.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

- *Gikk det greit å lære å lese for deg? Husker du no' ...?*
- Ja, det trur jeg, men jeg huser det verste jeg visste var når vi ... skulle lesa for lissom hele klassen, alle skulle ... Det gikk sånn på rundgang at alle skulle ... lesa en liten betta, eller sånt no. Det huser jeg jeg grua meg no' døktig te'.
- *Ja. Var det ... syn's du det var ekkelt å lese høyt for de andre, eller ...*
- Ja.
- *...syn's du ikke du fikk det te' bra nok, eller ... Hvorfor grua du deg?*
- Jo, jeg blei nervøs og ... begynte vel nesten å stamme, og blei så nervøs, og det huser jeg, det var det verste jeg visste.
- *Men det var bare ... Det va'kke no' sånn ...tatt hensyn te' at du var nervøs, det var bare å ...*
- Nei.
- *... du måtte bare lese din bit?*
- Alle måtte lese sin bit, og det ... om du var nervøs eller hadde plunder eller var redd eller ... Måtte gjørra ... lesa det som henne sa. Det var en liten betta vi måtte lesa hver, gikk på rundgang. Det var ... det trur jeg var i leseboka, at det måtte ... lesa et lite støkke i leseboka.
- *Ja. Leselekse òg, sikkert?*
- Ja.
- *Ja. Mm.*
- Men det har følgt meg hele tida. Jeg har bestandig vært nervøs for å si no' eller lesa for andre òg ... Jeg husær jeg var i Civitan og sånn, da ... hadde vi sånn kveld at du skulle lesa ... finne et dikt og så lesa, ... og så lissom reise deg opp og da også lesa for ... Det syn's jeg var et mareritt. Jeg grua meg jo i flere da'er.
- *Ja. Mm. Men går selve lesinga greit? Altså du ...*
- Ja, men du er så nervøs at du er ...
- *Du er nervøs ...*

- Du har lett for å lesa for fort, vet du, så du ... fikk ikke med deg ... du hoppa over nesten no'. Særlig når du va' unge, da ... Det syn's jeg va' fælt, lissom, alle satt og hørte på deg, også ... blei du så ivrig og nervøs at du ... kom te å hoppe over no'. Så måtte du begynne på nytt igjen, og så ... mer og mer nervøs blei du, jo.

- *Så det der å skulle gjøre det for andre, det var det som var problemet?*

- Ja.

(Fra intervjuet med Ivar (M1L))

Også når jeg spurte om lekser, trakk Ivar fram leseleksa som skulle forberedes:

Og så fikk du ... husær jeg, fikk vi leselekser au, vet du, dem skulle lesa gjennom hjemme. Og så kom du da på skolen, også måtte du lesa høyt for ... Måtte lissom lesa ... Og det nytta ikke å lesa, for du visste jo ikke hva du fikk, vet du, så du måtte jo lesa hele ... hele boka, eller alt det som vi hadde te' den da'n. For du visste jo aldri hvor du skulle lesa. Nyttat'kke å ... at du fikk ... at når du kom på skolen så ska' du lesa det, så det nytta'kke å sitte hjemme og lissom pugge det som ... Du visste aldri hvor i boka du ... din tur kom.

(Fra intervjuet med Ivar (M1L))

Ivar hadde ikke problemer med å lære å lese eller med å lese i og for seg, men sin skrekk for høytlesingssituasjonen malte han tydelig for meg under intervjuet. Han hadde ingen strategier som kunne hjelpe ham til å møte den utfordringen han visst ville komme: En eller annen bit fra leseleksa måtte han lese, høyt for hele klassen, ”om du var nervøs eller hadde plunder eller var redd”, og han visste at han ikke ville klare det uten å bli nervøs og lese feil og begynne å stotre og stamme.

Cecilie og Hege hadde lesevaner. Cecilie kompenserte med utenatføring. Det problematiske for henne var uforberedt lesing av ukjent tekst. Hege husker godt at hun slet mye med leseleksa som skulle leses høyt i klassen:

- ... Men leselekser, de skulle jo da leses, og det syn's jeg for så vidt var greit, for da kunne jeg jo forberede meg, så ... og i og med at jeg huska det som sto der, så kunne jeg det jo stort sett utenat.

- *Grua du deg te' å bli hørt i leseleksa?*

- Ja, det gjorde jeg nok, men det va'kke det som var det store, stygge, holdt jeg på å si. Det var sånn ... uforberedt lesing for meg.

- *Ja, for da hadde du'kke fått øvd?*

- Nei. Hvis jeg ikke hadde sett teksten først, så visste jeg at jeg kom til å lese feil. Men hadde jeg sett teksten, så ... så va' jeg sånn ... korttidshukommelse som visste hva det sto, så det va' for så vidt greit.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

- ...men så måtte vi jo begynne å lesa sjøl, og da ... Jeg husker jeg sleit vel mye, jeg gjorde vel kanskje det. Og bibelhistorie ... måtte jo kunne de støkkene (humrer) utenat.

- *Mm. Du sleit med sånne ting du skulle ha i lekse og lese sjøl?*

- Jajaja. Det husker jeg veldig.

- *For sånn, da, når dere hadde leselekse og lese'n høyt i klassen etterpå, var det noe du syn's var ...*

- Ja, det ... jeg likte vel ikke det heller, trur jeg (latter).

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Igjen gir informantene uttrykk for en opplevelse av skolen som samsvarer dårlig med intensjonene i Normalplanen av 1939, slik jeg har gjort rede for dem i kap. 4.1.

I Normalplanen blir det lagt vekt på at kravene skal tilpasses etter ”det de enkelte elever med rimelighet kan greie” (N39B:8, jf. N39L:7). Læreren blir pålagt et ansvar for å ha kjennskap til elvenes evner og forutsetninger ellers for arbeidet i skolen. (N39B:12, jf. N39L:11). (Jf. kap. 4.1.) Det framholdes at en ikke må kreve det samme ”av alle klasser og alle elever i klassen, men avpasse kravet etter hva de ymse klasser og elever kan greie” (N39B:11, jf. N39L:10-11).

Ut fra det mine informanter forteller, virker det som høytlesning av like store biter av leseleksa på omgang i full klasse var en vanlig og mye brukt arbeidsform i de tre klassene informantene representerer. I Normalplanenes kapittel om norskfaget står det en hel del om lesing, både om minstekrav til lesefart for høytlesing og stillelesing på de ulike klassetrinnene, om lesestoffet, om arbeid med uttale, og om belysning og anbefalt leseavstand. Arbeidsmåten med hensyn til bruk av høytlesing i samlet klasse eller andre metoder sies det ikke noe om. I den innledende delen av Normalplanen er det imidlertid understreket av ”Den gamle klasseundervisningen med leksehøring, spørsmål og svar osv. i samlet klasse – brukt som alminnelig undervisningsform – ikke er godt egnet til å interessere elevene og tar for mye kostbar tid av skoledagen” (N39B:13, jf. N39L:12). Lesing for full klasse er i mitt materiale noe både de som ikke mestret det ,og de som mestret det, men opplevde andres ikke-mestring, har klare minner om, og klare meninger om.

5.5.5 Lærers høytlesing for klassen

En annen type lesing knyttet det seg generelt positive minner til. Jeg spurte alle informantene om de husket om læreren hadde lest høyt for dem i klassen. Finn var den eneste som ikke hadde noe klart minne om dette. Ikke uventet husket de andre dette med glede:

- *Husker du no' fra andre ... Var det no' andre bøker eller fortellinger som ... du husker fra ...*
- *Altså, jeg vet ... Jeg husker det atte fru Våge hu' leste for oss. Vi hadde sånn kosetime hver freda', eller lørda', og da leste hu' ... bøker for oss og sånn. Det va' jo ... det va' ålreit ... i grunnen.*
- *Husker du noe av hva slags bøker hu' leste?*
- *(Hvisker.) Nei, det husker jeg ikke.*
- *Nei. Men det var de kosetimene det, da?*
- *Ja.*

- Ikke i sånne vanlige norsktimer?
- Nei. ... (utydelig) ... det var lissom en gang i uka.
- Husker du om hu' gjorde det oppover i klassene også? Var det noe hu' fortsatt med hele veien?
- Jeg trur hu' leste veldig mye. ... Ja, det mener jeg faktisk hu' gjorde, altså.
- Og det var ... det syn's du va' ålreit?
- Ja, jøss, det va' helt greit, det.

Fra intervjuet med Anne (K1B))

- Nei, jeg bare vet det atte hu' ... hu' leste veldig mye for oss.
- Ja, leste høyt for dere?
- Ja, det gjorde a'.
- Når var det, da? Var det i norsktimene, eller på slutten av timene, eller var det i spesielle ... spesielle timer eller kosetimer...?
- Ja, det va' gjerne i norsktimene atte hu' ... atte det kunne være atte hu' leste tingen fra et eller annet som ...
- Var det ting fra leseboka hu' leste da, eller ... hadde a' ...
- Det var begge deler. Hu' hadde også andre bøker hu' leste for oss, men jeg kan'kke si jeg husker hva det va' for no' tingen, men det va' sikkert litt mere sånn litterært ...
- Ja, for var det sånn at hun for eksempel hadde en bok som, hu' leste litt og litt fra, altså at hu' leste seg gjennom en hel bok?
- Ja, det gjorde hu' også, ja.
- Men du husker ikke noe av de bøkene eller fortellingene hva det va' for no'?
- Nei, det gjør je'kke.
- Men likte du det, når hu' leste for dere?
- Ja, det syn's vi alltid var litt ... da va' vi rolige i klassen.
- Mm. Holdt a' på med det oppover hele veien, helt opp te' sjuende klasse? Husker du...?
- Ja, i grunnen stort sett, så gjorde a' det. ...

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

- ... På skolen ... der kan jeg ... Altså, jeg tror hu' ... jeg tror nok fru Våge leste litt for oss, men ikke veldig mye, men da tror jeg det var veldig mye av de derre gamle barnebøkene, Peik og I brønne og i tjernet og alle disse herre her. Og antagelig også noen eventyr. Så var hun veldig opptatt av historie, etter det jeg lissom husker, men det var kanskje forde at jeg syn's historie var moro selv, lissom.

- Fortsatte hu' med å lese for dere oppover i klassene også, husker du det?
- Jeg tro'kke hu' ... Altså, det jeg tror, var atte noen ganger ... Vi hadde jo kosetime, da, det hadde vi, og det va' jo som regel i slutten a' uka. Så da ble det vel antagelig lest littegranne, og så når vi hadde ... Det jeg begynte å lure på nå var om ... det var noen som leste når vi hadde håndarbeid. Men det er jeg søren ikke sikker på, altså. ... Jeg trur nok det at hu' leste litt for oss når vi hadde sånn kosetime, atte det ble ...
- Ja. Da har du sagt litt om eventyr, og du huska litt av det hu' leste.
- Ja, jeg tror ... hvertfall, det var det jeg oppfatta. Jeg kan ikke huske atte hun leste noe av de lissom mere moderne barnebøkene, for det var jo kommet noe, da. Men jeg kan ikke huske det atte hun ... hadde ... leste no' særlig av det for oss, altså.
- Åssen syn's du det var, at hu' leste for dere?
- Det var stas da, vet du. Det var absolutt stas.

- ... Men jeg lurar på om vi faktisk, eller om fru Våge leste ... den derre Selma Lagerlöf for oss, den om ...
- Ja, Nils Holgerson?

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

- ... *Var 'e sånn at noen av disse lærerne leste høyt for dere?*

- Ja, Øgaard leste høyt, til å begynne med, og så fikk vi lesa litt sjøl og sånn, da. Og da var det jo enkelte av guttane var jo flinkære enn andre te' å leve seg inn i det dem leste, da, sånn at det blei litt spennande når du fikk det ut.

- *Var det da disse klassikerne han leste fra? Eller er det noen spesielle bøker du husker som han leste for dere i spesielle timer og ...*

- Jaja, det var sånn som Robinson Crusoe og Skatten på Sjørøverøya og ... Det blei dratt inn der sånn, såkalte kosetimer i norsken.

- *Og når du sier Øgaard så er det ... han hadde du da ganske lang ... holdt dere på med dette ganske langt oppover i klassene, da, at det blei lest?*

- Ja, ja, fjerde, femte og sjette, jeg tru'kke det var så mye lesing i syvende klasse, det trur je'kke, men ...

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

- ... Men jeg husker at vi ble lest for, det husker jeg godt. Det var vel da jeg fatta interessen sjøl for å lese bøker. Jeg syn's ... syn's læreren vår, særlig Øgaard hadde så fin stemme te' å, han var så flink te' å lese. Så han leste da lissom "En glad gutt" og disse her tradisjonelle ... tradisjonelle fortellingene og bøkene, og det gjorde at jeg gikk tidlig på biblioteket. ...

- *Men hva var det mer han leste høyt, han Øgaard Husker du hva slags bøker han leste for dere?*

- Ja, det var de, spesielt de, da, altså Bjørnsom og Ibsen, også, også ... Vi lærte jo fort, altså, vi lærte veldig mye om de fire store veldig fort, så det var ... litt ... litt av de, da ... av Kielland og Lie og detta herre her, husker jeg ... husker jeg veldig godt, for det blei lest for, og jeg likte veldig godt det. For det va'kke jeg vant te' fra hjemme, at noen leste høyt. Så ... det trur jeg for meg var en ... det var for meg en sånn ... pedagogisk vinkling som traff meg veldig godt, da, og fanga interesse te' å ... greie det sjøl. Da var lærer'n, lissom, sto der oppe også hadde du lyst te' også komme dit hen at du greide å lese disse bøkene sjøl, og det ansporte da ... Jeg husker jo godt noen gode venner som også gikk i samme klasse som syn's jeg var litt tøysete som løp oppå detta biblioteket bestandig, da, men da var nå sånn ...

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

- *Men det der at de leste høyt, det har 'ikke no' sånn, egentlig no' minne om at de dreiv med?*

- Nei, nei, det kan jeg ikke ... og det, som jeg sier, det eneste jeg kan tenke meg som kunne gjort no' sånt, det måtte værre ... fru Bugge altså, atte hu' ... for ... og Johan gjorde det ikke. ...

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

- ... Jeg syn's lykken var når ... særlig når Laura Lunde, hun var dyktig te' å lese for oss. Det syn's jeg var veldig hyggelig. Hadde alltid bok liggende, som hun leste i.

- *Du nevnte jo at hun fru Lunde leste for dere.*

- Hun leste for oss.

- *Husker du noe av det hu' leste?*

- Ja. Nei, jeg husker ikke veldig ... Nei, jeg gjø'kke det. Altså, hvilke historier som vi ... Men jeg husker at det var sånn veldig hyggestund, og at hun var dyktig leser, og at da ... og det likte alle. At da var det ro og fred over det lissom. Hun leste mye sånn bibelhistorietekster hun, altså, som skulle lære oss til å bli gagns mennesker (latter), kan du si. Og så husker jeg hun leste, var det Vesle Brunen, eller hva het det, det husker jeg, at da ... Det va' sørgelige greier, ja. Men ... (tenkepause). Nei, jeg er dårlig på det, altså.

- Men ... altså, hun hadde en bok liggende, var det liksom hver dag dere va' på skolen at hun leste et stykke eller en bit, eller var det no' kosetimer, eller, har du no' begrep om ... om det var ofte?

- Ja, jeg tror det var ofte, jeg. Tror kanskje atte ... Jeg har en sånn følelse av at hun slutta dagen med det, og så måtte vi synge en salme, for det måtte vi jo både titt og ofte.

- Så dette ... Men det va' hu' som leste, det va'kke sånn at da at det gikk no' på omgang blant dere, så da var det hun som leste?

- Det var hennes formidling, ja.

- Og det ... Gjorde hun det hele tida dere hadde henne, helt opp til femte klasse?

- Nei, det e'kke sikkert. Det kan ha vært i de lavere klassene. Det e'kke sikkert. Det flyter i hop.

- Hun kan jo ha gjort det.

- Ja, hun kan ha gjort det, ja.

- Men Thrane, da, leste han høyt for dere?

- Nei, aldri. Thrane leste ikke høyt.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

- Nei, du husker ikke no' sånn fortellinger fra lesebøkene, eller ...

- Eh ... jo, det ... Vi hadde høytlesning òg, da.

- Mm. Mm.

- Og det va' jo den derre "Og bakom synger skogene", den husker jeg veldig godt, for den va' jo veldig spennende, da.

- Hadde der den?

- Ja, den hadde vi.

- Ja. Var det Thrane det, som ...

- Det va' Thrane, trur jeg, som hadde den ... for den boka òg, har jeg lissom ... Den trur jeg jeg har i hylla her.

- Var det på barne ... folkeskolen?

- Det va' på ... det va' på Landsskolen, ja.

- Ja. Leste han høyt for dere, han da?

- Han leste høyt fra den boka.

- Ja. Åssen syn's du det var?

- Det va' jo spennende, da. Så det va' jo lissom en opplevelse, men så måtte vi jo begynne å lesa sjøl, og da ... Jeg husker jeg sleit vel mye, jeg gjorde vel kanskje det. Og bibelhistorie ... måtte jo kunne de støkkene (humrer) utenat.

- Nei. Men er det andre fortellinger dere ... fra bøkene, eller som ble lest som du husker? Enten som dere leste sjøl i leseboka, eller som ...

- Jo, det var den derre "Bakom synger skogene", den husker jeg hvertfall veldig godt, da.

- Mm. Ja. ... Men du sa at Thrane leste for dere, men kan du huske om fru Lunde, altså, om ... om hu' leste høyt for dere? ... Fortellinger og sånn?

- (Hviskende:) Det husker jeg ikke. (Tenkepause). Jeg skulle hatt snakka med Jon og dem litt, vet du, for den er jo grei (latter).

- Jaja, men du skjønner, det er litt forskjellig hva man husker, og det er jo det som gjør det spennende.

- Jo da, det er jo sant, da (latter). ... Akkurat med hu' Lunde husker je'kke. Hu' va' jo bestandig streng, da.

- Ja. Men du husker ikke at hu' leste fra noen bøker eller sånn for dere?

- Nei, det husker je'kke.

- Nei. Men Thrane leste hvertfall.

- Thrane leste. Mener det va' han som leste.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Her er det interessant å legge merke til forskjellen på det Grete og Hege, som gikk i samme klasse, husker: Grete husker at fru Lunde leste for klassen, mens det ble slutt på denne høytlesingen da Thrane overtok klassen. Hege husker ikke om fru Lunde leste høyt for dem, men hun er helt sikker på at Thrane leste høyt for dem fra ”Og bakom synger skogene”. Dette har helt tydelig vært en stor opplevelse for henne. Det kan likevel hende, slik som hun formulerer seg, at Thrane begynte på boka for dem, og så måtte de selv fortsette. Dermed kan det være ulike oppfatninger av om dette er en høytlesning av typen ”læreren leser høyt for klassen”. For Heges del er det i alle fall tydelig at lesingen av ”Og bakom synger skogene” skiller seg ut som en sterk og positiv opplevelse. Kanskje var en slik opplevelse spesielt viktig for Hege, som ellers hadde mange negative skoleopplevelser.

Både Ivar og Jon, fra samme klasse, husker at fru Lunde leste høyt for klassen, selv om Ivar er usikker på om det var andre tekster enn fra leseboka:

- ... *Andre bøker eller tekster dere brukte ... Ble dere lest høyt for?*
- Ja, jeg lurte på om ikke gamle fru Lunde leste høyt for oss. ... Men det minns jeg var at henne leste i leseboka, jeg, leste høyt først.
- *At hu' leste først?*
- Ja.
- *Var det det dere skulle ha i leseleks, da, hu' leste, eller ...*
- Jeg tror, det vi skulle ha i lekse, leste henne igjennom for oss. Så skulle vi ... Så fikk vi det i hjemmeleks, og så ... fikk vi da ... skulle vi lese hvert vårt stykke.
- *Men kan du huske om hu' leste noe fra andre bøker, som hu' leste sånn ... bare hu' leste for dere?*
- Nei.
- *Som dere bare hørte, og så at hu' bare leste en bit nå og da av en bok eller fortelling?*
- Nei. Jeg huser henne leste for oss, men hva henne ... kan ikke erindre hva som ...
- *Nei, men du husker at hu' gjorde det?*
- Ja. Det huser jeg. Men hva henne leste for oss, det ...
- *Nei. Syn's du det var ålreit når hu' leste for dere og dere ... dere bare skulle høre?*
- Jaa. ... Da fikk du lissom ... for da satt jo vi og fulgte med etter hvert som henne leste, ... og da fikk du jo med deg ... Vi satt bestandig og fulgte med ... måtte følge med hva henne leste i boka.
- *Ja, sånn, ja. Men du husker ikke noe om at hu' leste fra andre bøker som dere på en måte bare hørte og ikke skulle følge med på noe som ... ikke var lekse, at hu' bare leste fortellinger for dere?*
- Nei, men det kan godt hende hu' gjorde det.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

- Ja, vi hadde jo Laura Lunde i de første fem klassene, da. Hu' var jo ... leste vel mye for oss og ... tror vi fikk litt annerledes når Tore Thrane kom, litt ... overgang.
-
- *Men så leste da hvertfall fru Lunde, leste høyt for dere en del.*
- Ja.
- *Husker du ... hva syn's du om det og ... ?*
- Nei, jeg syn's det va' bra, jeg. Hu' va' veldig flink med religion, fru Lunde, bibelhistorie og ...
- *Ja, det husker jeg Grete sa at det var mye sånne fortellinger.*

- Ja, masse der som vi har ... barnelærdommen.
- *Ja. Men er det noen andre bøker hu' leste fra for dere, er det noe du husker liksom, eller?*
- Ja, det var ei bok hu' leste liksom litt fra, ... men hva var det det va' for no', igjen, ... hu' leste noen avsnitt fra. Jeg husker ikke akkurat hva det var, men ... nei.
- *Husker du, var dette her noe hu' gjorde sånn hver dag, eller var det no' kosetimer, eller ... hadde a' stadig ei bok hu' leste fra?*
- Jeg tror det var stadig. Kan'kke huske at det var no' spesielle kosetimer, men ...
- *Men leste Thrane for dere på den måten?*
- Nei, det husker jeg ikke. ... Det var litt annerledes den gangen. Han va' vel mere moderne han, kanskje, jeg vet ikke.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Det er to faktorer som trer fram i det informantene forteller om lærernes høytlesing. Høytlesingen er et positivt minne som forbindes med hygge og ro i klassen, og for noen knyttes høytlesingen til en våknende interesse for egen lesing.

5.5.6 Rettskriving og grammatikk

Jeg hadde en forventning om at grammatikk var noe de fleste ville ha en negativ opplevelse av. Jeg ble derfor overrasket over variasjonen i svarene og over at flere av informantene var så positive som de var til grammatikkundervisningen. De fleste forbandt klart noe med "grammatikk", selv om noen nok ble litt engstelige for at jeg skulle "høre dem" i hva de kunne etter alle disse årene:

Anne svarer raskt at hun ikke husker noe av rettskriving og den slags. Jeg forsto det slik at hun da tenkte på selve innholdet i undervisningen, og at hun ikke lenger satt inne med kunnskaper om dette. Men hun husker klart at de hadde diktat og holdt på med ordklasser, bøyninger og setningsanalyse. Hun forteller at hun slet med dette og at hun ikke likte det:

- ... *Men dere jobba vel da sikkert litt med sånn rettskriving og punktum og komma og sånn ellers også. Husker du noe av hvordan dere holdt på med det? Enkel og dobbel konsonant og ...*
- Nei, jeg husker veldig lite at det derre greiene der, altså. Det har vel ikke gått helt inn, kanskje. Eller så har'e gått inn og ut igjen.
- *Ja, men det er jo lenge siden og, da.*
- (Latter). Ja, det ...
- *Dere hadde vel no' diktat, kanskje, sånn at dere sku' skrive ... at frøken leste opp ...*
- Ja, takk ...
- ... *og så sku' dere skrive ...*
- Ja. Da sleit jeg. Da sleit jeg veldig. Diktat, det likte jeg ikke. Jeg ... altså jeg ... men, det, det fant dem jo ut etterpå at jeg ... jeg så jo ikke så bra, da. Så det var jo øya mine som va' helt ... sånn (demonstrerer).
- *Skjela du?*
- Ja. Så jeg blei operert i det øyet ... to år etter jeg gikk ut a' skolen.
-

- *Dere hadde sikkert no' norsk grammatikk, sånn ... ordklasser og bøyning ... en gutt - gutten og ...*
- Ja, takk, det hadde vi òg.
- *... og setningsanalyse, sånn ...*
- Ja. (Med et langt sukk.)
- *...sette sånn S og sånn over?*
- Mm. Likte jeg heller ikke.
- *Det likte du heller ikke?*
- Nei. Jeg likte ikke sånt i det hele tatt.
- *Men du husker at dere holdt med det?*
- Ja, jeg husker vi holdt på med det ... når du sier'e, så. (Latter.) Nei da, jeg husker det.
(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bente er også nølende til å begynne med når jeg spør om rettskriving. I ettertid har jeg en mistanke om at denne nølingen kunne være en usikkerhet for om jeg kom til å stille konkrete spørsmål som skulle teste hva hun husket om dette, altså om kunnskapene fremdeles var til stede. Her kunne jeg vært mer spesifikk i min spørsmålstilling slik at det hadde gått klart fram at jeg ønsket opplysninger om undervisningen og ikke var ute etter kunnskapene som eventuelt satt igjen. Bente husker både bøyningsøvelser og setningsanalyse, som hun beskriver som et mareritt. Hun syntes de vanskelige begrepene som subjekt og adjektiv nesten var skremmende:

- *... Men dere gjorde vel kanskje det når der hadde ... Dere hadde vel undervisning i sånn rettskriving og tegnsetting, sånn punktum og komma og ... enkelt og dobbel konsonant og ...*
- Ja.
- *... og da hadde dere kanskje diktat og sånn, da?*
- (Tenkepause.) Ja.
- *At du ... dere skulle øve på ord, og så hadde dere på en måte prøve i det, at hu' leste opp orda og så skulle dere prøve å skrive det riktig? Kan du huske det?*
- Nei, det kan jeg ikke huske hvordan det var. ... Men vi hadde nok no' sånt.
- *Ja, for dere holdt vel på med sånn dobbelt og enkel konsonant ...*
- Ja, ja.
- *... og alt dette her og ... og sj-lyden og ...*
- Mm. Det hadde vi.
- *... øvde på det.*
- Ja. Det er'e jo mange i dag som ikke kan.
- *Ja, den sj-lyden er jo noe for seg sjøl (liten latter).*
- (Smilende.) Irriterer'ej grønn når'u hører ... snakkær om sjino! (Informanten henviser her til ordet 'kino'.)
- *Ja (latter), det er litt fremmed. ... Men er det andre ting du husker fra sånn ... Ja, det med rettskriving og grammatikk og ... hva dere holdt på med da? Holdt dere på med sånn substantiv og verb og ...*
- Jaa.
- *... og det å bøye ... bøye en gutt, gutten, og flere gutter og ...*
- Mm. Ja. Det måtte vi gjørra.
- *Ja. Da skreiv hu' på tavla, da kanskje, eller?*
- Da skulle vi også skrive den. Ja.
- *Hadde dere sånn bok dere skulle skrive i, en arbeidsbok?*

- Ja, for hu' skrev det vel på tavla, og så skulle vi skrive det i boka vår ... samtidig, sånn atte vi hadde det, og da skulle vi øve på det.
- *Da hadde dere prøver òg, da kanskje, i det at dere skulle ... gjøre det?*
- Ja. Mm.
- *Husker du om dere hadde no' sånn setningsanalyse, sånn setninger som dere skulle skrive at det var subjekt og ...*
- Ja, ja ... (lattemild).
- *Du husker det, ja?*
- Det var et mareritt! (Latter.)
- *Det var mareritt, ja. (Lattermild.) Det likte du ikke.*
- Nei, det derre subjekt og adjektiv og alt dette her, det er lissom ... de orda der de virka nesten sånn skremmende, det (latter).
- *Det syn's du var vanskelig?*
- Ja, i grunnen så syn's en det. Ja.
- *Mm. Men dere holdt på med det?*
- Ja da.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Cecilie hadde sine lese- og skrivevansker. Hun husker mye grammatikkundervisning med terping på bøyninger og setningsanalyse. Hun likte dette og syntes setningsanalyse var det morsomste. Hun fikk det til og likte det systematiske, og dessuten trengte hun ikke å bry seg med hvordan ordene skulle skrives. Her var ordene ferdig skrevet, hun skulle bare rydde og systematisere dem. For henne var diktat et mareritt og forbundet med nederlag. Da var det umulig å vri seg unna disse ordene som skulle skrives riktig:

- *... Hvordan ble det jobba med rettskriving og tegnsetting sånn ellers? Det var vel sånn ... kanskje noe det ble jobba med ... Har du no' minne om det, at ... dobbeltkonsonant og sj-lyd og ...*
- Ja, å ja. Å ja, det ble'a terpa en god del på det, altså, det gjorde det, og det var en god del grammatikk. Vi hadde mye grammatikk. Og bøyninger, lissom, både av verb og adjektiver og sånt no', det hadde vi. Det jeg syn's va' morsomst, det var lissom ... å analysere setninger, med ... sånn subjekt og objekt og ... og fikk rydda dem pent, det syn's jeg var helt greit.
- *Så du likte det, og fikk taket på det?*
- Ja, det likte jeg, ja. For det lissom ... og det syns' jeg lissom, du hadde ... Da, da fikk jeg setningen delt opp veldig greit sånn, og alle ledda, visste hva det var og sånn og putta det inn te' sine ... Så det syn's jeg var ... Jeg syn's det var veldig ryddig og greit (latter).
- *Ja, så det likte du faktisk, det altså?*
- Ja, å ja, da. Det syn's jeg ... For da, vet du, da behøvde jeg verken ... Da sto jo setningen der, så det va' jo'kke no' ... farlig med den, så det ... å få putta det inn og ... Jeg vet ikke, grammatikk er litt sånn regning, det er litt sånn, tenderer, og derfor likte jeg også tysk, ikke sant.
- *Ja, for det er noe med det systematiske.*
- Ja, det var så greit.
- *Men hvordan ble det jobba med sånn som bøyning og ordklasser og setningsanalyse? Var det sånn ...at frøken skreiv på tavla og dere i bøker, altså, hvordan, husker du ...?*
- Det var det jo mye, men det var også atte det sto i bøkene, også skulle vi ta setningene og analyser de setningene som sto i boka, lissom, men ... hu' skrev jo også på tavla, selvfølgelig. Men det var mye det at hun ... Og så lærte vi utenat sånn bøyninger, ... så det, sånne uregelmessig verb og sånt no', for eksempel, og alle uregelmessige bøyninger og sånt, det, det måtte vi jo da pugge.

- *De setningen som sto i boka, som du sa, var det en eller annen sånn arbeidsbok, eller ...*
- Ja, jeg mener vi hadde en slags sånn grammatikk eller et eller annet sånt no'...

- *Ja, diktat, det sa du litt om i stad, at det likte du ikke, for det var det derre at da måtte du gjengi nøyaktig.*

- Ja, da måtte jeg skrive det. Jeg kunne jo ikke vri meg unna, lissom. Og det husker jeg, det var mareritt, altså, det var'e virkelig. Og de la jo stor vekt på det at du sku' skrive riktig, så det ... det var forbundet med nederlag for meg, det er helt klart, at det er ikke noe jeg ser te'bake på med stor glede.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Daniel husker masse bøyning og setningsanalyse. I en annen sammenheng i intervjuet forteller han om at de hadde diktat for å lære rettskriving. Han mener kunnskaper om rettskriving og setningsoppbygging har vært viktig for ham i forbindelse med egen skriving senere i livet:

- Jeg husær jo ... Når vi begynte, da, så fikk du jo setningær hvor du skulle setta inn ord, og du skulle lissom setta inn i riktig tid og sånt no, etter hvert da, som vi blei litt større. Og ... ja ... du lærte deg subjekter og predikater og objekter, som det hette den gangen ...

- *Ja, sånn setningsanalyse, ja.*

- Og, ja ... det kom etter hvert sånn (latter), jeg vet ikke hva jeg ska' si ...

- *Men du husker at dere hadde dette her, med ordklasser og bøyning av ord og ...*

- Å ja, bevarer, ja, ja, ... masse bøyning, masse bøyning ... og i regning var det masse gangetabellær ... så det var sånn repetisjonsopplegg og sånt no', det var'e mye av.

- *Dere dreiv og satte opp sanne substantiv og bøyningsskjemaer i bøkene og skreiv i bøkene deres og bøyde ord og ...*

- Ja da.

- *Analyserte setninger og ...*

- Det var ... det var ... ja ... å setta substantiv i bestemt form og ... bøye verba og alt sånn ... og så var jo ... ja ... (latter)

- *Uregelrette verb var kanskje ...*

- Hele veien, altså ...

- *Og da var det sånn gjennomgåelse fra tavla, og så jobba dere i bøker og sånn, da ... var det sånn det foregikk.*

- Ja, ja.

- *... Er det noe fra norskundervisninga eller ... som du synes du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere?*

- Det som jeg har hatt nytte a' i seinare tida, det er jo det å forstå det jeg leser og ... og rettskrivinga, og setningsoppbygginga også. Jeg skreiv littegranne i Byavisa i noen år, og fikk også litt lærdom der, da, men ... Jeg har blitt veldig kritisk (latter) når jeg leser. Når jeg leser aviser og sånn no', så er jeg kritisk te' måten dem bygger opp setningær og skriver på, det er ... Og det ser jeg på som en god ballast, egentlig, at jeg fikk den læringa på skolen. Kanskje ikke bare på folkeskolen, men det var der grunnlaget blei lagt, og jeg hadde som sagt en god lærer som ja, har prega meg siden. Det har vært veldig positivt.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Eivind sier at rettskrivingen var en ny kode å knekke, men han mener det gikk greit. Han forteller om marerittet med å skulle opp på tavla og skrive foran hele klassen. Arbeidet med setningsanalyse beskriver han som veldig nyttig, og senere i intervjuet kommer det

fram at det blant annet gjelder i forhold til fremmedspråksundervisning. Han sier at de ble gode i dette, men legger til at det gjelder de som skjønnte det. Det er i denne sammenhengen han reflekterer over dem som aldri fikk taket på dette, og heller ikke på lesing og gangetabell, og som dermed ble huket av og sakkert akterut:

- ... *Er det mer du husker av sånn jobbing med rettskriving og tegnsetting? Er det noen sånne spesielle emner du husker, dobbeltkonsonant, spesielle ting dere jobba med?*
- Ja, vi sleit med det, vet du, det var ... Det er klart at jeg husker det ... Det var jo sånn mareritt ... igjen en ny kode å knekke, det, ... med dobbeltkonsonanter og så videre. Men jeg syn's det gikk greit. Jeg syn's lissom, da ... da var ... det hadde det naturlig svar. Jeg er helt sikker på jeg skriver de samme orda feil i dag som jeg gjorde den gangen (latter). I dag har'u jo PC'n, da, så ... rettesystemer, men jeg er helt sikker på at jeg gjør det.
- *Da var'e vel mye sånn tavleundervisning og diktat som kanskje var metoden?*
- Veldig mye tavle. Ja, tavla var ... det var lærer'ns domene. Også måtte vi opp noen ganger, da, og skrive. Det også var jo, husker jeg, de første gangene var jo reine marerittet, atte du skulle opp på tavla og skrive, lissom. Og ... da blei du jo hengt ut for resten av gjengen hvis det var no', og vi var jo ganske ... vi var jo ganske røffe mot hverandre.
- *Så det var litt sånn skjelve det, å komme på tavla?*
- Ja, det var det, te' å begynne med. Det også ... det også skulle du jo lære deg, da, lissom (humrer).
- *Norsk grammatikk ellers: ordklasser og bøyninger og analyse det ...*
- Ja, vil blei gode i det. De som ... de som ... de som skjønnte det, men de som ... de som sakka av, vet du, de hadde ikke kjangs. De hadde ikke kjangs, altså. De som ikke ... de som lissom ikke hadde lært å lese før ... Det var som gangetabellen, de som ikke hadde lært den når'em var en tretten-fjorten år, de, de ble tapere, altså. Og det va'kke no' ... Jeg husker vi hadde sånn en ... særklasse, het det da. Og de satt inne på kartrommet, og det var jo folk som i dag ville vært ... gått på sånne institusjonelle skoler, lissom. De var jo totalt kjørt ut. De lærte jo ingen ting. Ingen ting. Det var oppbevaringsanstalt, og vi hadde vel et par sånne i klassen vår òg, som ... Det var bare et sted de var. Tru'kke de lærte så mye.
- *Det var det samme løpet for alle, og det var ...*
- Ja, det var samme løpet for alle. ---
- *Men sånn som dette her med ordklasser og bøyninger, da dreiv dere med sånne skjemaer og bøyde og ...*
- Stemmer det, opp' på tavla. Lærer'n sto på tavla, også fikk vi andre setninger, også ... måtte vi opp og ... så skreiv han setninger, så måtte vi skrive over ...
- *Ja, sånn setningsanalyse, ja.*
- Ja, ja. Veldig nyttig.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Finn husker også undervisning om rettskriving og grammatikk, men hadde ingen interesse av norskfaget i det hele tatt og heller ikke dette området:

- *Men antagelig så jobba dere også med sånn rettskriving og ... komma og*
- Ja.
- ... *dobbeltkonsonant og sånn.*
- Ja.
- *Kan du huske noe a' det?*
- Nei, husker ikke det skvatt.
- *Jo, du husker at dere holdt på med det?*
- Ja, men ikke ... hvilken måte vi ... vi dreiv med detta ...
- *Diktat hadde dere kanskje?*

- Ja, det hadde vi også.
 - *Ja. ... Men dere holdt på med det ...*
 - Ja vi (humring).
 - *Dere terpa på det, sikkert.*
 - Ja, noe holdt vi vel på med hele tida siden vi gikk dere ... i syv timær (humrer).
 - *Kan du huske om dere holdt på med sånn ordklasser, sånn substantiv og verb og bøye ord og sånn?*
 - Ja. Bøye ord og sånt, det ... substantiv og ... verb ... Det va' jo ... det va' jo lekser, 'a. Skulle ... lære deg alle verb og ... bøye verb og ... (Tenkepause.) Nei, jeg husker at vi hadde det som hjemmelekse ... men, no' ut over det at ... Jeg gjorde dem sikkert, ... hvist jeg hadde tid.
 - *Mm. Du sånn ... Husker du om dere holdt på med sånn setningsanalyse, sånn ... sånne setninger som skulle skrive subjekt og predikat og sånn over orda, kan du huske det?*
 - Ja, når'u sier det nå, ja, så skulle vi jo finne da ... de forskjellige ordtypene og skrive det hvilket ord som var ... predikat og verb og ... alt dette herre her. Så det husker jeg at vi gjorde, men ...
 -
 - *Likte du det, altså dette her med sånne ordbøyinger og ...*
 - Nei, altså norsk ...
 - *... setningsanalyse og sånn? Åssen likte du det?*
 - ... norsk i det store og hele, det, jeg syn's ikke norsk ... det var no' veldig moro, jeg, ... verken muntlig eller skriftlig. (Humrer, og det gjør kona i bakgrunnen også.)
- (Fra intervjuet med Finn (M3B))*

Når det gjelder informantene fra Landsskolen, husker Grete masse diktat og grammatikkundervisning, men opplevde denne undervisningen som mangelfull i møte med realskolen og tyskundervisningen. Hun mener blant annet at de manglet en del faglige begreper. Hun hadde inntrykk av at Thrane, som de fikk i sjette og sjuende klasse, hadde mye å ta igjen i forhold til grammatikkundervisningen.

- Vi hadde masse diktat, jeg syn's jeg husker så mye diktat, og likedan grammatikk. Det trur jeg kanskje ikke vi hadde så fryktelig mye av de første årene. Så da ble det veldig grammatikkfokus. Og jeg kan godt huske at når vi begynte på realskolen i Holmestrand og måtte ha tysk, så syn's jeg vi hadde lært lite. Ikke sant, da følte jeg at de andre jeg kom sammen med ... kunne så veldig mye grammatikk, og det ble ganske heftig. Da kom vi jo også sammen med mange elever som hadde hatt ... faktisk obligatorisk engelsk, og hadde kanskje fått det inn litt mer systematisk gjennom både norsk og engelsk, da. Der tror jeg vi ... og og å og da og når og komma, det er liksom det jeg husker, men ... alle fremmedordene i forhold til verbbøying og sånn, det var ganske nytt, følte vi.
- *Men hadde dere ... da du var på realskolen, at det var nytt?*
- Ja, altså, da følte jeg at jeg kom til kort, at jeg ...
- *For selv med Thrane når han dreiv med dette her med rettskrivning og grammatikk, så brukte ikke han heller så mye av ...*
- Jo, jeg tror nok han ... Nei, altså, han brukte jo ikke dagens ord.
- *Nei, nei da, men ...*
- Men ... men jeg tro'kke han engang brukte "presens", og det kom jo veldig dalende. Han brukte sikkert "nåtid". Men jeg husker han stressa fryktelig grammatikk, da, og følte nok at han hadde mye å ta igjen.
- *Ja. Da hadde dere da diktat?*
- Veldig mye diktat, synes jeg.
- *Og bøyningsskjemaer med verb og substantiv og sånn?*

- Mm. Ja, ja, veldig.
 - *På tavla og i arbeidsboka og sånn og prøver?*
 - Ja, ja, og jeg kan ikke huske vi, jeg tror ikke vi hadde no' arbeidsbok..., altså noen trykte arbeidsbøker vi fikk lov til å skrive i, men vi hadde våre egne ...
 - *Nei, dere skreiv sjøl, ja.*
 - ... så vi skrev jo, og han skrev på tavla.
 - *Setningsanalyse, drev dere med det også?*
 - Ja, vi gjorde det, men det også husker jeg var en ... noen av de tingene som ... jeg aldri følte meg på høyden i når jeg kom på realskolen. For det hadde nok ikke hatt ... Vi hadde jo ... Jeg husker Laura Lunde også snakka om substantiv og verb og, eller ... og subjekt og predikat og objekt og sånn, for vi kom vel aldri ... Altså, det va'kke mye drill på det. Nei.
- (Fra intervjuet med Grete (KIL))*

For Hege framkaller det å snakke om rettskriving og grammatikk minner om at dette var forferdelig og at hun sikkert gruet seg til å gå på skolen. Hun syntes dette var vanskelig og fikk det ikke ordentlig til. Hun tar selv på seg en del av ansvaret for dette ved å si at hun vel ikke konsentrerte seg nok og hadde for mye annet å tenke på:

- *...dere no' sånn gjenfortelling? At lærer'n leste en fortelling, og så sku' dere prøve å skrive det dere huska fra det?*
- Diktat kalte vi det, vel, kanskje.
- *Ja, diktat hadde dere sikkert også, at dere skulle skrive ...*
- Ja.
- *Åssen syn's du det var, med diktat? ... Da sku' du jo skrive orda riktig.*
- Ja. Nei, ... vet ikke. Jeg va' vel ikke no' glad i (latter) skrijving, tror jeg.
- *Nei. Hadde du mye feil, da, husker du det?*
- Ja, jeg hadde veldig mye feil, og gud, det va' rød ... rød ... sånne haker hele veien.
-
- *Nei. Men det der med rettskriving og tegnsetting, det var sikkert sånt dere jobba litt med.*
- Ja.
- *Husker du at dere holdt på med det med dobbelkonsonant og ... sj-lyden ...*
- Ja, konsonanter og alt det der, altså. Hoffameg, ja, det va' helt forferdelig. Jeg grua vel for å gå på skolen, antagelig (latter).
- *Det syn's du va' vanskelig å få te'?*
- Ja.
- *Mm. Ja. Vanskelig ...*
- Ja. Jeg sleit der, altså, ja da.
- *Vanskelig å få skrevet orda ... riktig?*
- Mm.
- *Ja. Husker du hvordan det ... pugga dere ord, eller ble det skrevet på tavla ...*
- Ja, vi skulle jo pugge utenat, da. Og vi skreiv jo òg på tavla, og ... Men det er vel som dem sier, du konsentrerte deg vel ikke nok, da. Du hadde vel for mye inni huet ditt te' også (liten latter).
- *Mm. Og så var'e diktat.*
- Ja.
- *Er det andre ting, altså, husker du om dere ble undervist i sånne ordklasser, at det er substantiv, og det er verb og ...*
- Ja da.
- *Bøye sånn en gutt - gutten ...*
- Ja da. Ja.
- *Å sykle – sykler – har sykla og dette her?*
- Ja da, det husker jeg.

- *Åssen likte du de tinga?*
- Nei, ... va' vel ikke så glad i det, trur jeg (liten latter), for jeg lærte det vel aldri. Eller lissom ... fikk det vel ikke ordentlig til.
- *Fikk ikke taket på det?*
- Nei. Jeg gjorde vel ikke det.
- *Husker du om dere hadde sånn setningsanalyse, sånn ...subjekt, predikat og objekt, at dere hadde en setning, og så skulle dere finne ut hva slags type ...*
- Sånn substanstiv og, eller ...
- *Ja, subjekt ... og verb i setningen ...*
- Eh. Husker ... (nølende).
- *Setningsanalyse, kalte dere det sikkert.*
- Ja, vi gjorde vel kanskje det, men det ... (tenkepause) ...
- *Det husker'u ikke sånn at det ...*
- Nei. ... Nei, det er vel mye ...
- *Da tar man sånne setninger og sånn og skriver litt sånn over hva det er for no'.*
- Ja da. Ja.
- *Nei.*
- *Nei.*

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Ivar reagerer på spørsmålet med å si at det ikke har "satt seg fast", med andre ord at han ikke husker noe av innholdet, men han husker diktat og grammatikkundervisning fra de fikk Thrane som lærer. Han beskriver dette som krevende ved at de da måtte "følge med no' døktig". Setningsanalyse husker han ikke. Han var ikke interessert i norskfaget, heller ikke i denne delen av det. For ham var dette en plikt:

- *Du sa at fru Lunde gikk rundt og hjalp dere. Men dere hadde vel også undervisning sånn i rettskriving, sånn dobbeltkonsonant og alt dette her. Kan du huske noe om det? At dere jobba med det? Enkeltkonsonant og dobbeltkonsonant i ord og ... Hvordan en ska' skrive sj-lyden og ... skj og ...*
- Det hadde vi sikkert. Men det har ikke satt seg fast, for det ...
- *Diktat, hadde dere det? ...At dere skulle ... at det ble lest opp, og så sku' dere prøve å skrive orda riktig?*
- ... Det hadde vi vel når vi kom opp te' Thrane oppi høyere klasser, vel, men jeg kan'kke huse vi hadde det på ... i de småklassen. Men når vi kom opp i femte, sjette eller syvende med Thrane da ... da trur jeg det var no' sånn.
- *Åssen syn's du det var?*
- Nei, det va'kke akkurat no' særlig å bli ... for da måtte du følge døktig me'. For atte han sto og prata oppå kateteret også skulle vi skrive ned det han sa. Og da måtte du jo følge med no' ... døktig.
- *Husker du no' sånn grammatikkundervisning, at dere holdt på med ... substantiv og sku' bøye sånn en gutt - gutten, flere gutter - alle guttene? Husker du om dere dreiv og skreiv opp og skulle sånne ting?*
- Ja, det husær jeg vi gjorde.
- *Og verb og sånn ...*
- Ja.
- *... bøye verb og ... Det gjorde dere?*
- Ja. Men det var vel også når vi kom litt høyere opp i klassen.
- *Ja, med Thrane ja?*
- Ja. Huser ikke vi gjorde sånn på småskolen.

- Nei. ... Og da lærte dere kanskje litt av ... ja, at noen ord va' adjektiv, og noen var verb og ...
- Ja, huser 'e va' masse sånt.
- Du var vel ikke så interessert i det heller, kanskje, (latter).
- Nei.
- ... når du ikke var sånn generelt interessert.
- Nei, når jeg ikke va' interessert i lesing og ... Det var lissom bare en plikt, så det va' ikke no' som satt seg fast i hue'.
- Nei. Husker du noe av det som heter setningsanalyse? At du hadde en setning, Mor baker kaker, og så sku' dere sette sånn, hva som var subjekt, het noe, og noe som het predikat, og sånn?
- Nei.
- Nei. Dere gjorde det sikkert. (Liten latter.)
- Det gjorde vi helt sikkert. Når du sier det, så gjorde vi det helt sikkert. (Humrer.)
- Men det e'kke noe du husker no' av, at dere holdt på med det.
- Nei. ... Nei, det er det jeg sier, det er lite jeg huser, for det va'kke noe som interesserte meg. Det var lissom bare en plikt, atte du måtte gjørra det.
- Men det va' jo da sløyd og gym, var ... Det var andre ting som interesserte deg, men ikke akkurat dette her?
- Nei. Norsk og ... norsk og lesing, det ... har aldri interessert meg.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jon likte diktat og syntes det var greit. Han fikk til rettskrivingen. Heller ikke setningsanalyse var spesielt problematisk:

- Men det med rettskriving og tegnsetting ble det sikkert jobba litt med.
- Ja, jeg mener det ble retta, det òg.
- Kan du huske at dere dreiv og terpa på sånt, eller ...?
- Ja, jeg trur vi hadde no' grammatikk, no' sårne ...
- No' sånn ... ordklasser, substantiv og verb og bøyning og sånn ...
- Ja, det hadde vi også. Ja, det hadde vi. ... Pluskvamperfektum og alt det derre der. (Humrer.)
- Ja, riktig. Diktat, hadde dere det?
- Det trur jeg også. ... Det også likte jeg, for så vidt. Det va' greit.
- Du syn's ... det va' greit, ja. Du fikk te' den derre rettskrivinga?
- Mm. Jeg trur det.
- Noe annet, sånn grammatikk, sånn setningsanalyse, hadde dere det?
- Ja, vi tok vel også sånn ...
- Subjekt og predikat og dette her.
- Jajaja. Alt det hadde vi.
- Likte du det, eller?
- Ja, syn's ikke det var no' sånn spesielt.
- Va'kke no sånn spesielt problematisk?
- Nei.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Arbeidsskolepedagogikken kom ikke med noe nytt i forhold til grammatikkdisiplinen i folkeskolen. Man var mer opptatt av *hvordan* lærestoffet ble formidlet enn av *hva* som ble formidlet (Hertzberg 1995:94). Grammatikkundervisningen nedfeller seg ikke direkte i de hovedmålene for norskfaget som Normalplanen stiller opp, og noe mål for disiplinen drøftes heller ikke andre steder. Når det gjelder hvordan undervisningen skal

foregå, understreker planen at det har stor betydning ”at de ymse grammatiske begreper først blir lært når elevene har forutsetninger for å tilegne seg dette stoffet. Å ta til for tidlige med dette stoffet, er uheldig på flere måter”. Opplæringen må også gjøres mest mulig anskuelig og konkret. (N39B:57-58, jf. N39L:57.)

I hvilken grad dette har skjedd for mine informanternes del, gir ikke materialet noe svar på, men det er som vi ser, store variasjoner i informantenes uttalelser om undervisningen i rettskriving og grammatikk. Bente forteller om det nesten skremmende ved de nye begrepene som skulle læres, og Hege snakker om å grue seg til å gå på skolen, også på grunn av dette som er så vanskelig. Kanskje kan ny og vanskelig kunnskap virke skremmende på barn når de forstår at noe er helt i yttergrensene, eller utenfor grensene, for det de kan klare. Samtidig fokuserer Cecilie på gleden ved å få til setningsanalysen. Dette kan hun mestre til tross for lese- og skrivevanskene som ellers gir henne mange nederlag, blant annet når det gjelder diktat.

Når det gjelder de som opplever grammatikkundervisningen positivt, er det to av kronargumentene for grammatikkundervisningen vi hører gjenklagen av i informantenes uttalelser: *fremmedspråksargumentet* og *språkferdighetsargumentet* (jf. Hertzberg 1995: 12 m.fl.): Grammatikkundervisningen ble opplevd som nødvendig og nyttig i forhold til engelskundervisningen, og ikke minst for tyskundervisningen på realskolen, og dessuten som viktig for egen skriving.

Hertzberg påpeker at det etter femti års forskning på området ikke foreligger noen holdepunkter for å si at grammatikkundervisning fører til bedre språkbeherskelse (Hertzberg 1995:104). Daniel er den av informantene som direkte trekker fram undervisningen i rettskriving og grammatikk som viktig for egen skriving. Det er selvfølgelig umulig å måle i ettertid om han har rett, men hans utsagn er like gjerne et uttrykk for en sum av læring han fikk i norskfaget på skolen, og som har vært viktig for ham, og der grammatikkundervisningen var en del. Han viser i intervjuet også til at en lærer ba dem lese mye aviser for å få gode forbilder for egen skriving, et råd Daniel mener ikke ville bli gitt i dag. I hvilken grad andre faktorer, som lærerens høytlesing, egen fritidslesing eller stilskrivingen, var vel så viktige for Daniels skriveutvikling som grammatikkundervisningen, kan vi ikke finne svar på femti år etterpå ut fra dette materialet. Daniel virker som en språklig bevisst person som er svært positiv til den ballasten han fikk med seg fra skolen, og som tydeligvis hadde mulighet til å nyttegjøre seg kunnskapen som ble formidlet.

For Cecilies del kan vi også snakke om et *mestringsargument* for deler av grammatikkundervisningen. Grammatikken, og spesielt setningsanalysen, som antagelig var vanskelig for mange, fikk hun til. Hun likte det også, ikke minst fordi hun fikk det til. For Cecilies del var derfor grammatikkundervisningen et positivt innslag i et strevsomt norskfag.

Det viktige for Cecile synes å være mestringen og den gode opplevelsen det ga. Det er sannsynligvis ikke grammatikkundervisningen i seg selv som er poenget, men det er antagelig et poeng at det dreier seg om et emne som har ganske høy status som noe vanskelig. Dette setter fokus på at det også er positivt og viktig for barn å oppleve mestring av noe som i utgangspunktet er vanskelig og krevende. Hva dette vil være for forskjellige barn kan, som vi ser av dette materialet, variere sterkt. Det er dermed ikke nødvendigvis riktig å tilpasse undervisningen slik at ingen møter noe de ikke mestrer. Det vil fort frata en del elever, både ut fra ressurser og ut fra at de er forskjellige, muligheten til å streve og lære og lykkes – og oppleve det positive i å mestre etter å ha nedlagt innsats og strukket seg mot sine yttergrenser.

5.5.7 Stilskrivning

Jeg spurte alle informantene om hva de husket av skriftlige arbeider i form av teksproduksjon, spesielt om det å skrive stil. Jeg spurte dem også om hvilke oppgaver de brukte å velge, om hvordan de likte å skrive stil og om hvordan de fikk opplæring i å skrive tekster. Informantene fikk spørsmål om hvordan rettellesarbeidet foregikk, og alle fikk også spørsmål om de kunne huske om de arbeidet med andre typer tekster, for eksempel brev og søknader. I Normalplanen av 1939 er det under arbeidsplanene for de ulike klassetrinnene tatt med at elevene i 7. klasse som stilskrivning blant annet skal skrive: ”Telegramstil. Lysinger. Søknader. Organisasjon – møtereferat. Ordninger av klassetilstillinger (program, plakater) m.v.”

Det var mye Anne mislikte ved skolen, men allerede da jeg tidlig i intervjuet spurte henne om det var noe spesielt hun likte ved skolen, fortalte hun at hun likte å skrive stil. Senere fortalte hun at hun hadde en del skrivefeil og vanligvis lå på en G. Anne fortalte om én spesiell stil som hun husket svært godt:

- Altså, jeg husker veldig godt én stil. ... Atte jeg er ... Det var en stil om et maleri som vi hadde hjemme.
- Å ja.
- Jeg kan ikke huske hva jeg skreiv, men jeg fikk Meget på'n, ... så da blei jeg jo helt sånn ... hæ? Det var ... Vi hadde et sånt svært bilde med ... Det va' mye fjell, og så var'e en

sånn ælj ... på midten, og så var'e et hus ... og så gress, eller sånn. Og det skreiv jeg om. Og når jeg begynte å skrive da, så gikk det lissom helt a' seg sjøl. Bare kikka opp på bildet sånn en gang imellom, og så ... skreiv jeg.

- *Det blei bra.*

- Ja.

- *Var det et bilde du var spesielt glad i eller no' sånt?*

- Jeg må vel ha vært det 'a, siden jeg begynte å skrive om det bildet. Skjønner ikke hvorfor.

- Ja, jeg likte å skrive stilær.

- *Hva slags stiler likte du da? Hva slags oppgaver, liksom?*

- Nei, altså ... det va'kke alt jeg likte å skrive, men ... som regel så var'e jo tre ... tre forskjellige ting du kunne skrive om ... i stilane. Og som regel så var'e en a' de tinga som ... som gikk, lissom. Men ... jeg likte å skrive stil. Men det er den eneste stilen jeg kan huske. Ellers så husker je'kke no'.

- *Nei. Men den gikk jo bra òg, da.*

- Ja.

- *... Skreiv dere etter hvert ... oppi klassene ... lærte dere å skrive sånn brev og søknader og sånne ting?*

- Nei.

- *Husker du noe om hvordan dere ... hvordan dere fikk lissom opplæring i å skrive, tips te' hvordan dere skulle skrive stiler og fortellinger?*

- Nei.

- ... Det blei retta med rød ... penn. Og ... jeg kan jo ikke si det at jeg var no' sånn kløpper i norsk, det kan jeg ikke si. Jeg prøvde, liksom, men det var nok noen feil der, så jeg lå vel på G ... sånn te' vanlig.

- *Hvordan skulle dere rette, da, når dere hadde fått feil? Skulle dere skrive orda om igjen under, eller var'e sånn?*

- Ja.

- *Skrive det riktig under?*

- Ja, så og så mange ganger.

- *Tror du du lærte det av det?*

- Nei.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bente forteller at hun ikke likte å skrive stil. Hun husker heller ikke noe om hvilken type stiloppgaver hun pleide å velge. Det hun forteller om å lære å skrive formelle brev, kan nok like gjerne være noe hun husker fra framhaldsskolen:

- Ja, stil var jo iallfall et fag som jeg ikke likte. (Hører at hun smiler.)

- *Du likte det ikke, nei.*

- Nei, det gjorde jeg ikke. Men jeg vet jo det atte som det var med våre unger også, atte vi skulle skrive om hva som hadde skjedd i sommerferiene og i juleferier og ... og sånne tingen, da, det ...

- *... Kan du huske om dere fikk no' sånn ... opplæring i hvordan dere skulle gjøre det, hvordan dere skulle skrive en fortelling?*

- Ja, det gjorde vi nok, men akkurat hvordan ... hvordan det foregikk, det kan jeg ikke si jeg husker. Men atte hu' kom med tingen som atte ... lissom at du' sku' formulere setningene sånn og sånn og ... Det gjorde vi.

- Kan du huske om dere skreiv no' andre typer sånne skriftlige ting, for eksempel, lærte dere å skrive søknader eller brev? Kan du huske om dere gjorde noe sånn da dere blei ...store?

- Ja, men, ja da blei ... det va' vel mere i ... (tenkepause). Ja, vi hadde noe sånt også, men det var helt på slutten.

- I sjuende klasse, sikkert.

- Ja. Det var'e. Da skulle du skrive navnet ditt der, og så skulle du skrive datoen der, og så ... og sånt ...

- Men de ble jo retta disse stiloppgavene da, stilene. Hvordan ble de retta?

- Ja, da fikk du sånne rød anmerkninger, 'a (smilende). Og så sto det nederst da, så og så mange feil, a' så og så mange ... mulige, eller så og så mange rett a' så og så mange mulige, og ...

- Ja, det var kanskje på diktat og sånn det, da, at det ... ?

- Ja.

- Men når dere hadde skrevet feil ord og sånn i stiler, måtte dere da ... skrive dem om igjen riktig nederst ... rette det sånn, liksom?

- Ja. Det måtte vi hvis atte det var no' sånn. Ikke på stilene. Da behøvde vi ikke å gjøre det, bare skrev atte det var feil sånn ...

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Cecilie hadde også ett spesielt godt minne når det gjaldt stilskriving. Dette trakk hun fram da jeg tidlig i intervjuet spurte om det var noe spesielt hun hadde kommet på når det gjaldt minner fra norskfaget. Klassen hadde vært med på en stilkonkurranse som handlet om epler, og elevene hadde fått utdelt faktastoff som kunne brukes i oppgaven. Dette arbeidet opplevde Cecilie som positivt og lystbetont, og hennes stil ble også valgt ut til å sendes videre. Dette var en uvant opplevelse for Cecilie, som på grunn av skrivevanskene pleide å ha mange ortografiske feil. Nå fikk de tilbake stilene og kunne rette opp slike feil før stilene ble sendt videre. Cecilie husker også en faktapreget oppgave de hadde i forbindelse med at Byen hadde en vennskapsby i Danmark. Dette syntes hun var morsomt. I denne forbindelse trekker hun fram at hun mange ganger har tenkt på at gruppearbeid var så fullstendig fraværende som arbeidsform i hennes folkeskoletid, noe som bekrefter at Normalplanens intensjoner på dette området nok ikke hadde fått noe nedslag i hennes klasse. Ellers husker hun ikke stilarbeidet som positivt. Det var vanskelig å finne på beskrivelser, og det var et mareritt å få stilene lange nok:

- Er det noe som har slått deg sånn på forhånd som du har kommet på når det gjelder norskfaget?

- Jeg vet atte ... Du snakket om lissom med stiler og sånt no'. Vi hadde jo stiler, det husker jeg jo. Og det var jo ikke no' positivt med dem, egentlig. For det atte det var ... det var stort sett sånne beskrivende stiler, ikke sant: En sånn dag, en sommerdag, eller en tur på vannet, eller ... i skogen eller no' sånt no'. Og det husker jeg atte det, det ... bestandig så blei mine stiler korte. Det va' vanskelig lissom å finne på sånne beskrivelser som ... som passa inn i sammenhengen. Men jeg husker én gang, da skulle skolen være med i en eller annen sånn en ... altså, det var ... Det var sikkert ikke no' landsomfattende, men det va' i hvert fall flere skolen, som skulle ha en slags sånn ... at du sku' sende inn stiler til et sånn

... Og jeg vet ikke hva det va' for no', men jeg vet at det var noe om epler. Og da hadde vi fått en del sånne opplysninger, på en måte, som vi kunne flette inn i denne herre teksten, og som ... som det var lissom et slags faktaark eller no' sånno', og da husker jeg jeg blei så glad for det. Og da husker jeg atte ... Da var'e lissom ... Det va' veldig sånno' positivt og lystbetona, for det atte da blei vel alle samla inn, og så var'e noen som lissom ble sendt te' en sentral, og så va' jeg med der! Og det brukte jeg aldri å være, ikke sant, for atte, ... jeg brukte å være så (latter) dårlig på sånno' ortografi, men da ble det lissom retta, og så fikk vi te'bake og kunne rette ortografien og sånno, da. Og så det atte det var litt mere sånno fakta. Så da ... det opplevde jeg som kjempepositivt. Elles så ble ... var'e mest sånne beskrivelser a' ting på folkeskolen, syn's jeg, altså. Det var lite sånno at en kunne bruke faktastoff i sånne stiler og den slags.

- Fikk dere noe forskjellige stiloppgaver å velge mellom da dere kom lenger opp i klassene? Blei det mere muligheter for sånne faktastiler etter hvert, eller? Husker du noe om det?

- Jeg husker ikke det ... Altså, når vi kom på middelskolen, så det ble det jo det. Da ble det jo ... Du kan si atte da ble det jo ofte en litterær stil, og så var det en mer sånno faktastil, og så var det jeg kaller en sånno beskrivelse. Så da husker jeg jo godt at det var en hvertfall tre stiler du kunne velge mellom. Men på folkeskolen, så mener jeg atte det var ... hvertfall i begynnelsen, så fikk du en oppgave, og så var det ferdig med det. Men jeg kan'kke si det sikkert, altså. Jeg syn's hvertfall aldri jeg fikk ... Jeg husker jo det marerittet ved telte ord, hvor lange dem var og sånt no', lissom, er dette her så det holder, eller, kan jeg finne på sånne tøyseord eller sånne ord som ikke sa noen ting (latter) så jeg kunne bygge ut en del ... Det er vel felles for mange, tror jeg, atte de syn's atte det ...

- Ja, prøve å dra ut.

- Ja, det ...

- Hadde dere noen gang ... Lærte dere noen gang å skrive andre tekster? Altså, jobba dere med sånno som brev og søknader og sånno når dere kom opp i sjuende klasse?

- Nei, å nei, ikke på barneskolen.

- Ikke i sjuende klasse heller, nei?

- Nei, det trur jeg ikke vi hadde, ikke no' sånt no'. Det eneste jeg husker a' sånne større arbeider vi gjorde, det var ... Jeg tror atte Byen hadde en vennskapsby ... i Danmark, H. Og på en måte så tror jeg atte vi lagde noe ...men vil lagde en slags oppgave. Jeg husker jeg skrev om Roskilde domkirke, og det syn's jeg va' veldig moro, for da fikk vi lissom en sånno slags oppgave, da, som vi skulle lage, et lite sånno hefte med ark, da, og da kunne vi tegne og sånt no' også. Så når det kom over i sånno litt mer sånno oppgaver, da syn's jeg det var litt gøy å holde på med. Det ble liksom litt sånno mere selvstendig, men for eksempel så husker jeg aldri at vi jobba i no' særlig grupper.

- Nei, det tenkte jeg at jeg skulle spørre om, om du husker om du husker at dere noen gang hadde noe gruppearbeid?

- Nei. Altså, det har slått meg mange ganger atte det var lissom så fullstendig fraværende, på en måte, annet enn det kunne kanskje være hvis det var en stor tegning, eller vi skulle gjøre no' sånt no', men aldri annet ... i vanlig sånno skolearbeid, så kan jeg aldri huske at vi hadde no' sånno som ... Nå er'e jo'kke annet, holdt jeg på å si.

- Aldri no' sånno organisert gruppearbeid?

- Nei, det kan jeg ikke huske at vi hadde, så det var bare én og én stort sett, altså.

- Men sånno som når dere skulle skrive da stil og fortellinger og sånt, fikk der no' sånno undervisning i hvordan skal dere gjøre det?

- Nei, overhodet ikke. Nei. Altså, jeg kan ikke huske det før jeg kom på gymnaset, og da husker jeg hvor ille jeg synes det ... Vi hadde en norsklærer der, da, som radbrakk ethvert dikt. --- Men noe sånno hvordan du skulle bygge opp en stil eller no' sånt no', det kan jeg ikke huske atte ... Ja, det ble vel nevnt at det skulle være sånno fisk, antagelig, det tror jeg nok.

- Ja, den fisken var oppfunnet, ja. (Liten latter.)

- Ja, jeg tror nok det atte du skulle ha en kort innledning, og så en fyldig sånn mave på'n, og så en avslutning. Men ... atte det ble no' mere enn det, det kan jeg ikke si.

- *Så fikk dere vel tilbake disse stilene retta, da.*

- Ja, med rødt.

- *Med rødt, ja. Og så skulle dere ... Åssen ble det gjort med retting? Altså, hvordan skulle dere da rette disse feila?*

- Ja, da, hvis det var ordfeil, da, så måtte vi jo skrive det ordentlig etterpå eller sånn. Hvis det var i boka, så var'e jo da plass etterpå der. Så skrev du det ordet, og noen ganger så skulle du skrive det tre ganger, for eksempel, sånn atte du var sikker på atte du da ... huska det, og så hvis det var kommafeil, så skrev du jo da setningen om igjen.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Daniel snakker om en systematisk skriveopplæring fra diktat til gjenfortellinger til stiler som stadig ble mer krevende. Når det gjelder opplæring i å skrive tekster, viser han blant annet til en lærer som anbefalte dem å bruke avisene som forbilder for skrivingen, både for ortografi og setningsoppbygging. Han understreker at dette var før i tiden, og at dette ikke ville vært et aktuelt forbilde i dag. Daniel mener han fikk god rettleiding i hvordan han kunne skrive bedre ut fra den måten stilene ble rettet på. I tillegg til den ortografiske rettingen, ga læreren tilbakemelding på hvordan teksten kunne gjøres bedre.

- Nei, jeg ... vi hadde jo ... te' å begynne med så hadde vi jo diktat.

- *Ja.*

- Det var lissom det som det starta med når vi hadde lært å skrive og sånn, så ... kom jo dette herre greiene med at vi skulle skrive diktat, da, sånn som lærer'n sa, og så skulle vi skrive rettskriving. Og så gikk det jo videre da atte vi fikk gjenfortellingær og skulle skrive en litt en ... en litt en epistel som lærer'n leste, og så skulle vi skrive, da, vise at vi hadde forståelsen og detta herre greiene, og så skreiv vi da, og så hadde vi stilær hvor atte det var ... greie oppgaver, men det va'kke så greit å løse dem bestandig (latter). Det var sommærferien, og det var lissom sånna enkle ting som du kunne skrive stilær på. Etter hvert så ... kom opp i sjette og syvende så var'e jo mere ... litt mere krevende stilær, da, som ... og da fikk du jo også stil til avgangseksamen.

- *Hva slags type oppgaver blei det når det blei mer krevende, da, blei det ...*

- Nei, det blei jo .. det blei lissom sånn atte du måtte skrive no' mere enn akkurat ei halv side, kanskje, og sånt no', også ... Det va' vel kanskje teksten på det som gjorde atte du måtte tenke litte granne mere over hva du skreiv for no', ... prøve å setta opp littegranne sånn atte du fikk et system i detta herre her, ikke bare skreiv om en sommærferie og atte vi fiska litt og vi sprang litt og sola vårs og ferdig med det. Så blei det litt mere ... og det merka vi jo når vi kom på realskolen au, at dem krevde littegranne mere enn akkurat bare det også skrive dem tankane du hadde i hue akkurat i øyeblikket.

- Det beste var jo stiloppgaver hvor du kunne ta ting fra ditt eget liv, kan du si, da. Fortelle om reiser og en god opplevelse og sånt no'. For da hadde du no' håndfast. Jeg ha'kke den voldsomme fantasien at jeg kunne sitte i timesvis og skrive om ... Jeg ville ha det lissom, det som jeg kjente, det som var litt jordnært. Det var min ...

- *Likte du det, å skrive stil?*

- Ja, for så vidt. Det er klart det va' jo andre ting som var (latter fra begge) mindre tidkrevende (latter). Jeg ska'kke underslå det. Men ... det var greit nok. Jeg likte meg på skolen og syn's det var greit, men det var jo veldig gøy med idrett og sånn, da.

- *Men fikk dere no' sanna undervisning i det også komme fra å skrive om sommerferien og til mer vanskelige tekster, hvordan blei dere ...*

- Ja, det var jo suksessiv læring dette herre her, da ... og da hadde vi også andre lærer enn Øgaard. Jeg husar Øgaard var sjuk littegranne, og da hadde vi no'n andre lærer som hjalp oss med dette herre her. Jeg husker spesielt inspektøren, Anders Hauge, en gammal, koselig gubbe, han hadde vi i norsk. Og han fortalte vurs ... "Hvis dere skal lære dere rettskriving, guttær, så les aviser". Ja, det var før i tida, altså.

- *Ja, ja (latter).*

- For den gangen så var'e folk som var typografær og folk som korrekturleste. "Så hvis dere skal lære dere å skrive riktig, guttær, les aviser, så lærer dere åssen dere ska' stile ting og skrive riktig, setningsoppbygging og ..." Og det va' jo greit å ta med seg. Han var veldig flink te' å gi vurs impulser.

- *Til å gi sanna konkrete tips til hvordan dere skulle skrive, rett og slett?*

- Ja, han gikk lissom litt dypære på det. Var et fint menneske. Han skreiv jo også en del ... Jeg lurær på ... han skreiv no' lærebookær og no' sangbookær eller no' sanna no' greier, trur jeg ...

- *Hvordan blei disse herre stilene og skriveoppgavene retta? De blei vel retta på en måte?*

- Ja, det va' jo med rød blyant, da. Det va' jo ... hvis det var feilskrivngær og sanna, så satte dem som regel te' den bokstaven eller det som mangla. Kanskje dem også skreiv hva som var bra og hvorfor jeg ikke burde gjørra sanna som jeg hadde gjort, ga meg en forklaring på, sanna at jeg kunne komma videre og skjønne hva som var gærnt, så ... Det var ålreit, egentlig, for det atte ... Jeg syn's det er dumt hvis atte du blir retta også det bare er masse rød strekær, og så står det for eksempel "G" eller no' sanna no' etterpå. Da har'u lissom ikke no' peiling på hvoffor, ... men hvis dem skriver sanna som Øgaard va' flink te' også gi tilbakemeldngær og sanna, hva han mente var ... eller kunne gjørras bedre. I følge han siss smak, da. Det er jo subjektivt, dette herre her.

- *Men sanna reine skrivefeil, var det sanna at dere skulle skrive ordet om igjen og sanna etterpå, eller hvordan ...?*

- Ja, vi måtte det mange ganger. Hvis det va' feil ... så måtte vi skrive kanskje fem ganger det samma ordet, fem ganger. Jeg vet ikke om det hadde vært så veldig positivt i da', men, men, det va' vel for at vi skulle ikke glemme det, da. Jeg trur det atte det var en måte å få oss te' å huse, atte vi måtte repetere.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Eivind sier at han alltid har likt å skrive, og på folkeskolen likte han best å få skrive historier han fant på selv. Han forteller også om en oppsøkende lærer som gikk mye rundt og hjalp, selv om det også var mye tavleundervisning oppe fra kateteret, som beskrives som lærerens borg. Ellers husker han også at lærerne var flinke til å lage bilder og huskereglar for å lære dem å skrive vanskelige ord:

- *Og så skulle dere vel skrive litt sjøl etter hvert, sanna gjenfortelling og stiler og sanna. Hva husker du a' det?*

- Nei, det var lissom den ... Det va' jo en reise, da, og lissom en dagstur, også videre. Og jeg husker det sanna "Og alle var enige om at vi hadde hatt en fin tur". Det var sanna lissom (humrer) slutta alt som var, 'a. Det var vel ikke så avanserte greiene, det var ikke det, men ... Jeg må innrømme atte sjuende klasse og realskolen, da begynnere også flyte litt i hukommelsen hva som vi gjorde hva, men jeg mener vi hadde diktat i norsk hvor lærer'n leste og vi skrev, da, og måtte levere inn. Og gjenfortellinger kom både i engelsk, ... Jeg trur vi hadde begynt med gjenfortellinger i femte klasse, for det var en del a' det engelske ... altså dette med gjenfortellinger igjen der, 'a, så ... Nei, det var lissom om å gjøre også

huske te' slutt, da, ved å skrive ned slutten først, så 'an i hvert fall ikke hadde glemt den, og så ... så var'e å skrive, da. Nei, jeg ... for meg gikk det relativt ... jeg syn's det va' moro.

- Jeg likte veldig godt sånne sjøloppfunne historier. Jeg har god fantasi, så ... jeg likte vel det ganske godt, tror jeg.

- *Så du likte egentlig å skrive du, da?*

- Jeg likte å skrive, har alltid likt å skrive. Ja.

- *Søknader og brev og ... fikk dere no' sånn undervisning i det?*

- Littegranne, det va'kke mye, nei.

- *Husker du noe om hvordan dere ble undervist i å skrive fortellinger og stiler, altså hvordan dere ... Fikk dere no' tips, eller lissom, hvordan dere skulle gjøre det der?*

- Altså, lærerne var jo veldig oppsøkende og gikk jo mye rundt, men ... men jeg husker jo også at kateteret var lissom, ... Det va' borgen te' lærer'n. Der satt'n. Og ... dit skulle vi lissom ikke rote deg opp uten ... --- ... Det va' vel mest tavle og ... og snakk fra lærern's side, og så satt vel vi og plundra da, hver for oss.

- *Hvordan ble disse skriveoppgavene retta?*

- Ja, det ble levert inn, og så fikk vi te'bake med rødt, og så videre, og så fikk vi karakter. Vi fikk veldig tidlig karakterer og ... og så videre. Jeg ska'kke si akkurat når, kanskje det var i tredje eller fjerde klasse, fikk vi karakterbok. Jeg har'n vel liggandes et eller annet sted. Og ... det med å få evaluering trur jeg var veldig viktig.

- *Ja. Opplevde du det som positivt?*

- Ja, jeg gjorde det, ... sjøl også når jeg fikk dårlig karakter. For det gikk det en sånn dævel i deg atte dette herre her ville du ikke oppleve igjen, lissom.

- *Mm. Men denne rettinga, når dere hadde feil i stiler og sånn, var det sånn at dere måtte skrive ord om igjen under og sånn ...*

- Det hendte det, det hendte det at vi måtte ... dessverre, kan jeg huske, den sleit vi med, og den er jo vanskelig òg, da. Så hadde vi to guttær i klassen som hette Sverre, da, og lærer'n va' veldig flink te' å lage sånna sammensetninger: Des-Sverre, den husker jeg lissom enda i dag, altså ... Samma var'e i engelsk også: bea-u-ti-ful, ikke sant, det var vanskelig ord, som ... men der var ... der var'em flinke te' også sette sammen sånne bilder som jeg snakka om tidligere. Der fikk du lissom et bilde a' ordet, og da ... da var'e mye lettere å ... å skrive de vanskelige orda. Men jeg kan godt huske at vi måtte skrive så og så mange sider med forskjellige ... eller så og så mange ganger, da, det gjorde vi.

- *Det som var feil?*

- Ja. Om det ... om vi blei no' bedre av det, det ska'kke jeg si.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Finn sier at han nok hadde fantasi, men det å få en stil ned på papiret var ikke det enkleste.

Han forteller i intervjuet at han ikke var interessert i norskfaget, og dette gjelder også stilskrivingen:

- *Mm. Ja. Og så var det disse stiloppgavene, da. Det sa du jo allerede te' å begynne med at det va'kke no' ... favoritt?*

- Nei, det var ... det va' ikke no' favoritt. ... Det ... Jeg hadde nok fantasi, men også få det ned på ... på et ark sånn at det skulle se vettig ut, nei det ... det syn's jeg ikke no om. Det va'kke no' ... det va'kke det enklaste, i alle fall.

- *Men hva slags oppgaver hadde dere, husker du det, hva dere måtte skrive for no'? Var'e sånn ... sommerdag og en tur og sånn, eller husker du det?*

- Nei, det ... Nei, hvilke oppgaver det var, det husker jeg ikke, men jeg husker i alle fall det atte det ... det va'kke så veldig interessant, og hvis jeg kunne ... Det er klart det, hvis jeg hadde fått et spørsmål, eller ... "Skriv om en hverdag" eller "En dag på fotballbanen" ... så

trur jeg nok det at jeg skulle fått det te' noe bedre enn det som blei på ... på de andre oppgavene.

- *Husker du om dere noen gang, sånn oppi sjuende klasse, skreiv no' andre typer tekster, sånn som brev og søknader og sånne ... sånne typer ting?*

- Nei, det husker jeg ikke.

- *Men, disse stiloppgavene ble jo retta. Dere fikk dem te'bake retta ...*

- Ja, da var'e mye rødt, da.

- *Da var det rødt, ja. (Latter fra begge, og fra kona i bakgrunnen.) Da hadde rødblyanten vært der.*

- Ja. (Latter.)

- *Ja, og så skulle dere rette sjøl da, antagelig, eller åssen gjorde dere ... ble det gjort?*

- Nei, Johan va' jo den som retta, da, og vi fikk jo ... og så måtte vi jo da prøve også ...

Nei, jeg mener det atte vi fikk bare karakter, jeg, på den ... og han hadde vel da streka under de orda som vi hadde skrevet feil eller som ikke passa inn i ... i støkket i det hele tatt. Så fikk vi en karakter, da, som sto oppe på ... enten på ... oppå toppen, eller nede der hvor'e va' plass, og det var som regel G hos meg.

- *Mm. ... Og så, men de orda dere hadde skrivi feil, da. Måtte dere skrive dem om igjen ... rette dem sånn under og skrive dem om igjen noen ganger, og sånn, husker du det?*

- Nei, det trur je'kke vi gjorde. Nei, det mener jeg vi ikke gjorde.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Grete likte å skrive stil og likte best oppgaver der hun kunne bruke fantasien. Hun husker terping på *da* og *når* og at det var forbudt å starte setninger med *jeg*. Dessuten syntes hun det var utrolig kjedelig å rette. Hele gleden ved skrivingen ble radbrukket av rettingen, og det var vemmelig med alt det røde i teksten:

- Også var det jo ... diktat og stil ... stilskriving ... det va' jo. Det syn's jeg va' gøy.

- *Det syn's du va' gøy, ja. For det kom jo etter hvert.*

- Ja, men jeg vet ikke når det kom, men vi hadde nok litt det kanskje for fru Lunde i femte klasse også, men det var nok særlig med Thrane i sjette og sjuende, kanskje, at det kom mere. Det syn's jeg va' gøy.

- *Andre tekster, sånn som å skrive søknader og brev oppover i sjuende klasse og sånn, hadde dere noe a' det? Kan du huske det?*

- Kan je'kke tru at vi hadde. Nei, det trur jeg ikke.

- *Hvis dere hadde forskjellig valg av oppgaver, hva slags type stil pleide du å velge da? Husker du ...?*

- Det var veldig fantasi, trur jeg, veldig fantasi.

- *Noe der du kunne ...*

- Jeg trur jeg ljugde en del.

- *Ja (liten latter).*

- Masse ljug. (Latter).

- *Fikk dere no' sånn opplæring i lissom hvordan dere skulle skrive for å få en god fortelling?*

- Nei.

- *Kan du huske om det var no' sånn spesifikk opplæring i det?*

- (Hviskende:) Nei, det kan jeg ikke huske. (Vanlig stemme:) Men jeg husker at det var forbudt å start for mange setninger med "jeg". Det var ikke pent, og så var det utrolig

fokus på ”da” og ”når”, og når setningene begynte med, ja, uansett, men i hvert fall det at alt for mange etter hverandre ”Da gjorde vi det” og ”Da gjorde vi det” og ... Det husker jeg også ble fokusert på, og det husker jeg fru Lunde snakka om òg, atte det ... Men særlig det med ”Jeg”, ”Jeg”, ”Jeg”. ... Og så husker jeg jeg syn’s det va’ utrolig kjedelig å rette.

- *Ja, for det fikk dere jo da retta stiler te’bake, og hvordan skulle dere da rette det?*

- Ja, da skulle de ... de gale orda skrives hvertfall tre ganger, ikke sant. Og hvordan det var med kommafeil, om vi måtte skrive hele setningen om igjen, det veit je’kke, men jeg husker, det var å radbrette hele gleden.

- *Ja, du opplevde det sånn?*

- Ja. Gjort va’ gjort og spist va’ spist, og så kunne jeg lissom ... hatt fått bare tipset, og så kunne jeg forholde meg te’ det neste gang. Jeg syn’s det va’ helt forferdelig. Uinteressant. Og jeg syn’s det va’ vemmelig at det var så mye rødt. For det var jo rødt.

(Fra intervjuet med Grete (KIL))

Hege syntes det var moro med stilskrivning, og mener at hun var god til å skrive stil. Hun likte å skrive ”rett ut” og bruke fantasien, slik som hun også gjorde da hun fant på historier for søsknene sine. Hun kunne få kommentarer som ”flott fortalt”, men så hadde hun mye skrivefeil. Karaktermessig fikk hun nok ikke uttelling for kreativiteten sin:

- Jeg va’ veldig god te’ å skrive ... stil. Men jeg hadde jo feil, vet du, det var feil over alt, jeg va’ (latter).

- *Men te’ å fortelle stil, det likte du?*

- Ja, eller skrive stil, da.

- *Skrive stil, ja. Mm.*

- Ja. Det likte jeg. Og jeg la jo de eventyra, trur jeg. (Latter.) Jeg lagde jo de eventyra. Ja.

- *Ja. Det likte du?*

- Det likte jeg, ja. Skrive stil. Men jeg hadde jo veldig mye feil, da.

- *Ja. Det ska’ vi komme litt te’bake te’ også.*

- (Latter.)

- *Mm. ... Men så var det disse stiloppgavene, da.*

- Ja, stiloppgaver, det va’ veldig moro. Da hadde jeg fantasi te’ tusen (liten latter).

- *Ja.*

- Så jeg skreiv mye stil, da. Hadde fantasi ... Jeg skreiv ... fikk jo veldig ... bra, men jeg hadde så mye feil, vet du, så jeg ...

- *Mye skrivefeil?*

- Ja.

- *Ja. Mm. Men du likte egentlig å skrive stil, eller?*

- Jeg likte egentlig å skrive stil, ja.

- *Men da ...*

- Jeg fortelte nok mye rart (latter).

- *Husker du om dere fikk no’ sånn forslag te’ hvordan dere skulle skrive og sånn?*

- Ja da, vi fikk jo ... sånne forskjellige ...

- *Oppgaver, ja. Men om dere fikk no’ sånn tips te’ akkurat hvordan dere skulle gjøre det, for å få det te’?*

- Ja, vi gjorde vel det, òg, trur jeg.

- *Ja. Når dere fikk forskjellige oppgaver, hva var det du pleide å velge, da? Da var’e ...*

- Det va’ vel det lettaste, tru’ jeg. Å skrive ... eller å fortelle om, eller ...

- *Ja, noe som var ganske fritt?*

- Ja.

- *Ja. Jon likte ikke det, skjønner’u, så dere er forskjellige (latter).*

- Å, sier’u det! (Latter.)

- *Så det e'kke sikkert det ... det e'kke det lettaste for alle sånne oppgaver ...*
- Nei da, men jeg syn's det var ... Da skreiv jeg i ... rett ut sånn som jeg følte det. Og jeg husker jo òg søskena mine ... har sagt i ettertid, da, når de fikk brev fra meg, da ...
-
- *Hadde du mye feil, da, husker du det?*
- Ja, jeg hadde veldig mye feil, og gud, det va' rød ... rød ... sånne haker hele veien.
- *Mm.*
- Ja. "Flott fortalt, og ... men mye feil. Du må tenke deg om", eller hva det ... Du må konsentrere deg, eller hva det sto for no' (latter).
- *Ja. For de stilene, når du fikk dem te'bake, så var'e alle disse rød strekene, da.*
- Jajaja. Det va' jo masse ...
- *Men hvordan skulle du rette det, da? Var det sånn at du skulle skrive orda om igjen nederst?*
- Ja, vi måtte skrive om igjen ... på e' ny side ... trur jeg det var.
- *Ja.*
- Og så sku' ... ja, fader, åssen var'e det var igjen, 'a. Vi måtte skrive flere sider, trur jeg, hvis du hadde gjort no' ... Nei, det husker je'kke. Nei, det ... (utydelig) (liten latter).
-
- *Husker du om dere noen gang skreiv no' andre typer oppgaver, sånn søknad, at dere lærte å skrive søknader på jobber, og ... noen gang på barneskolen?*
- Nei. Nei, ikke på barneskolen.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Stilskrivning var ikke noe Ivar interesserte seg for, og han mener det er en grunn til at han husker så lite av dette. Denne sammenhengen mellom interesse og det å huske var han inne på flere ganger i løpet av intervjuet. Det er god grunn til å tro at det er mye hold i denne konklusjonen. Man husker lettere det som har interessert eller engasjert på en eller annen måte. Stilskrivning var en plikt for Ivar, noe som bare måtte gjøres. Han skrev mest om det som skjedde på gården der han vokste opp. Etter at de hadde fått stilene tilbake, gikk fru Lunde rundt til den enkelte og forklarte hva som var feil. Her kommer Ivar inn på et annet problem med skriftlige framstillinger. Det var noe helt annet å skrive enn å prate. Det var ikke alltid ordene ble riktig skrevet hvis han tok utgangspunkt i talemålet sitt. Anne var inne på en lignende problematikk da hun forklarte hvordan illustrasjoner i ABC-boka ga henne assosiasjoner til "feil" ord: Hun stavet bokstavene, men "leste" det orden hun mente illustrasjonen forestilte (jf. kap. 5.5.3). Ivar forteller også at den som hadde skrevet den beste stilen, måtte stå oppe ved kateteret og lese opp stilen for klassen. I ettertid tenkte jeg at dette ikke ville vært en belønning for Ivars del, men snarere en straff, med den skrekken han hadde for å lese høyt i klassen. Kanskje var det også flere denne formen for premiering var belastende for, av ulike grunner. Det å få eksponere seg er ikke alltid et gode.

- ... Jeg huser vi måtte skrive stilær, ... og da husær jeg ... Jeg trur jeg skreiv mest ... skreiv om ... hva som skjedde på gården, lissom, fra ... hva vi gjorde på en gård.
- *Ja. Så hvis dere kunne velge oppgave, så ... valgte du noe som hadde med det å gjøre?*

- Ja. Jeg trur vi fikk lov te' å velge hva vi ville skrive om. Tru'kke det var no' ... at vi fikk no' ... oppdrag at vi skulle skrive om ... noe bestemt hva vi skulle skrive om. Jeg trur vi fikk frie tøylær der og kunne skrive hva vi ... hva vi ville skrive om.

- *Gjaldt det hele veien, eller åssen var det med Thrane? Var det frie oppgaver da òg, kan du huske det, eller, var det sånn ... mer bestemt?*

- Jeg minns vi hadde frie oppgaver der au, jeg. At du kunne skrive hva du ville.

- *Fikk dere noe sånn undervisning, sånn ... tips om hvordan dere burde gjøre det når dere skreiv en fortelling? Lissom opplæring i hvordan dere skulle gjøre det?*

- Det gjorde vi helt sikkert. Men akkurat hva det var, det ... Jeg huser i grunnen lite fra ... Det er sikkert det atte det ikke interesserte meg. Det er sikkert derfor du ikke huser noe større.

- *Nei, det var det jeg skulle spørre om. Hvordan likte du det der å skulle skrive stil?*

- Nei, jeg va'kke no' ... Lesing og skriving, det ... likte jeg ikke no' større, så det er sikkert derfor jeg ikke hu... atte det e'kke noe som har satt seg fast. At det var lissom en plikt du måtte gjørra.

- *Og så fikk dere tilbake disse stilene, og da var de retta. Åssen var det gjort? Husker du hvordan det ...*

- Jo, jeg huser atte det var no'n røde strekær at du hadde skrivi feil. Og det var en del røde strekær. Og så fikk du vel karrakter, vel. Fikk jo ... særlig på stilen så fikk du jo ... enten M eller G eller ... Någet eller Ng.

- *Hvordan skulle dere rette dissa feila, da, husker du det? Når du hadde skrivi et ord feil ... var det sånn at du skulle skrive det om igjen, da ... når du retta det, kan du huske det?*

- Nei, men jeg trur ... fru Lunde bemerka ... atte du hadde skrivi feil og atte du måtte tenke over det neste gang du skreiv. For henne hadde jo skrivi over åssen det skulle skrivas, først en svær rød strek, og så ... Men antagelig så var ... skulle jeg bli fort ferdig. Siden jeg ikke likte det, så skulle jeg vel ... om å gjørra å bli fort ferdig, så da gikk det vel ... gæærnt. Du fikk vel ikke med deg ræktige bokstavane og ... og så var'e sikket no' helt annet å prate også skrive. Det blei no' helt ... no' andre bokstavær og sånn når'u skulle skrive det enn når'u prata.

- *Ja, riktig, at det var forskjell på hvordan du sa orda ...*

- Uttrykte det. ... Det blei lissom no' annet når du skulle skrive det enn det du sa. Jeg huser det var en del røde strekær. Men det hjalp jo etter hvert når'u ... Henne tok jo for seg ... nesten hver elev, trur jeg, også forklarte, kom ned te' pulten og forklarte ... For henne gikk jo og delte ut ... stilane. Og så huser jeg den som hadde finast stil, den måtte lesa'n høyt for alle de andre.

- *Ja, måtte det?*

- Ja. Sto oppe ved kateteret og leste ... dem som fikk best ... best karakter, 'a. Dem huser jeg måtte ... leste for de andre i klassen.

- *Fikk dere noe sånn undervisning, sånn ... tips om hvordan dere burde gjøre det når dere skreiv en fortelling? Lissom opplæring i hvordan dere skulle gjøre det?*

- Det gjorde vi helt sikkert. Men akkurat hva det var, det ... Jeg huser i grunnen lite fra ... Det er sikkert det atte det ikke interesserte meg. Det er sikkert derfor du ikke huser noe større.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jon husker godt en stil læreren ikke var fornøyd med. Han var ikke fornøyd med den selv heller, og han fikk dårligere karakter enn han pleide. Dette var en stiloppgave der han måtte dikte og fortelle, og det likte han ikke. Jon likte bedre å å skrive om et emne:

- Jeg husker vi skrev stil og sånn ... blant annet for Thrane. Han va'kke helt fornøyd, da, men ... en gang som jeg da husker godt (humrer).
- *Ja vel, og hva skjedde da?*
- Nei, ikke annet enn at jeg ... Jeg likte ikke stilen sjøl, jeg, som jeg hadde skrivi. Det var en ... den ene gangen jeg husker litt godt, for jeg va' misfornøyd me'n.
- *Ja. Og det var han òg?*
- Ja, ikke helt topp, trur jeg, ... men sånn ... så der. Det blei vel no' G, eller hva vi hadde for no'.
-
- ... *Stil. Nå har du sagt allerede at du va'kke no' sånn ...*
- Jeg hadde ikke no' sånn ... Jeg likte det ikke så veldig godt.
- *Husker du om dere hadde no' gjenfortellinger også?*
- Ja, det trur jeg også vi hadde.
- *Ja, dere hadde det, ja. Men hva slags typer stiloppgaver ... Kan du huske hva dere skulle skrive om og sånn?*
- Jeg hadde i hvert fall en som ... den derre som jeg snakka om, som jeg måtte dikte og fortelle, og det likte jeg slett ikke.
- *Nei.*
- Det var bedre å skrive en konkret ting.
- *Ja, så du var sånn, hvis dere skulle ... mer sånn ...*
- Emne.
- ... *emne å skrive om.*
- Ja, det likte jeg veldig godt. Ikke dikte.
- *Nei. Kan du huske om dere oppe i klassene, opp mot sjuende klasse, om dere lærte å skrive andre ting, søknader og brev og ... hadde dere noe som helst av det?*
- Trur jeg ikke.
-
- *Kan du huske om dere blei no' undervist i å skrive forskjellige typer stil, altså, hvordan gjør man når man skriver en fortelling, å få noen tips te' det ... å skrive noe mer saklig ...?*
- Nei, kan jeg ikke huske.
-
- *Hvordan blei disse stilene og stiloppgavene retta?*
- Det va' læreren. Og så fikk du igjen.
- *Det var læreren som retta, og så ...*
- Vare'kke no' offentlig (humrer).
- *Nei da, nei, men da kom det te'bake og ...*
- Ja, og så med karakter.
- ... *med røde streker og ...*
- Ja.
- *Hvordan skulle dere rette feila deres, kan du huske det?*
- Ja, vi skreiv om igjen ordet ... "Retting, kolon ... "
- *Ja, den gamle metoden. Ja, den gamle gode, ja, retting, kolon, ja, og så tre ganger og sånn.*
- (Humrer.) Ja.
- *Men det med rettskriving og tegnsetting ble det sikkert jobba litt med.*
- Ja, jeg mener det ble retta, det òg.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

To av informantene, Anne og Cecilie, trekker fram en spesielt god skriveopplevelse. For begge ble resultatet av denne skriveopplevelsen uventet positive resultater. De fikk en god opplevelse av å mestre skrivingen og å lykkes. Antagelig fant de noe å skrive om som passet for deres mestringsmuligheter og mestringsmåter. Hege hadde utvilsomt stor

fortellerglede. Denne gleden har vært så stor at den har overskygget alle de røde strekene og karakterer som ikke sto i forhold til hennes fortellerglede. Jon forteller om en negativ skriveopplevelse, der han måtte skrive en type fortelling han ikke fikk til. Når han fikk skrive faktabaserte stiler om et emne, likte han å skrive stil. Noen peker på at læreren gikk rundt og veiledet den enkelte etter at de fikk stilene tilbake, men flere er i tvil om den rettingen de utførte, hadde særlig effekt på læringen. Eivind sa i løpet av intervjuet av han antagelig gjør de samme skrivefeilene i dag som da han gikk på folkeskolen. For Grete virker det som fokuset på feilene og tiden som ble brukt til retting nærmest virket mot sin hensikt. Grete beskriver rettingen som en radbrekking av gleden ved å ha skrevet en tekst.

Det varierer hva slags type oppgaver informantene helst likte å skrive, hvis de i det hele tatt likte det. Noen likte frie oppgaver der de kunne fantasere, mens andre heller skrev mer saklige framstillinger der de kunne bruke faktastoff. Det er bare Bente som tror at de kan ha lært å skrive formelle brev og søknader på folkeskolen, men det kan nok være at hun da blander med framhaldsskolen. Det ser altså ikke ut til Normalplanens arbeidsplan med ulike sjangre på de øverste klassetrinnet er fulgt opp. Generelt understreker Normalplanen at det er viktig at barna får skrive om noe som interesserer dem, og at stilene gjerne kan illustreres. Stilskrivning er nevnt i arbeidsplanen fra andre klasse av, og ”gruppestil” er nevnt fra femte klasse. Det står at klassen gjerne kan lage samlehefter om emner som interesserer (N39B:64, jf. N39L:64).

Som vi så ovenfor, reflekterte Cecilie over at gruppearbeid var en fraværende arbeidform, og på direkte spørsmål svarer alle informantene benektende på om de noen gang hadde gruppearbeid på folkeskolen. Daniel og Eivind forteller imidlertid begge at de laget en klasseavis som de leste opp fra når de hadde kosetimer med Johan Øgaard. Dette var et arbeid de likte og som de forteller at klassen gjorde sammen:

- ... Du skjønner det atte vi ... vi hadde sånne kosetimer, da, også va' vi en spenstig klasse, jeg må si det. Så hadde vi sånn klasseavis, hvor atte radene hadde sin tur da, til å ... og da var'e en av guttane som hadde ... kommet med et sånt dikt, en avart a' et dikt, da, som han begynte å lese opp, og det var ”Jeg elsker ditt smil og sin latter, jeg elsker din bil og din datter. Det er som en skraphaug i gården”. ”Ut!”, skreik'en, lærer'n ... (Latter).
- (Latter.)
- Og da var'e rett på gangen.
- Ja.
- Da var'e slutt med det.
- *Men den klasseavisa, var det noe dere da gjorde i norsken eller i klassen ...*
- Nei, vi gjorde det hjemme.
- *Det var noe dere gjorde sånn på fritida og ... fant på dere guttane?*

- Ja da, også leste vi opp ... i sånne kosetimer ... Nei, kosetimer den gangen, det var'ke da snakk om å ha med seg no' brus eller no' ... Det va' ... det va' bare ... unntatt fra vanlig læring.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Eivind forteller at klasseavisa ble tatt fram på et klassejubileum de hadde og at det var læreren, Johan Øgaard, som hadde tatt vare på avisene:

- Vi lagde skoleavis, og ... blant annet når vi hadde en samling ... jeg kan'kke huske hvor mange år'e var siden vi hadde begynt eller slutta. Jeg va' med i den komiteen, og hvor vi hadde ... Da va' Johan Øgaard med, og da var vi oppe på folkeskolen først, oppi klasserommet vi hadde vært i, og så kom han med den skoleavisa. Og der var jeg av de første som hadde skrevet i den skoleavisa. Den hadde jeg helt totalt glemt. Den hadde jeg helt glemt, det jeg huska jeg ingen ting av a' i det hele tatt.

- *Men den her klasseavisa, var det noe dere lagde på skolen, eller var ...*
- Den lagde vi på skolen, ja.
- *For det Daniel trodde kanskje at det var noe dere gjorde mer på fritida og sånn ...*
- Nei, det mente jeg atte vi lagde på skolen, altså. Kan godt hende at vi gjorde noe hjemme òg, men ... vi hadde ikke så mye gruppeoppgaver i den tida der, det var lissom ikke vanlig, det.
- *Men hvordan foregikk dette arbeidet med den klasseavisa, kan du si noe ...*
- Nei, vi skrev fortellinger og sånn, da, og ... og tegna, da ... og prøvde å lave det litt spesielt og farva sidene, husker jeg, og brukte masse farver og ... og tegninger og border og greier, da, så det var veldig vakkert, da, så det var vemodig vakkert.
- *Og så ble det satt sammen til én avis.*
- Det ble satt sammen, ja, og da fikk vi hjelp a' lærer'n.
- *Men det blei bare ett eksemplar, da? Eller blei det ...?*
- Nei, det va' flere, men han hadde bare tatt med én a' de, men at ...
- *Ja, ja, men dere lagde ett eksemplar av hver, liksom, og det var flere utgaver ...*
- Ett eksemplar av hver, ja, ja. Også sto de baki det derre skolebiblioteket, men så var Johan lur nok te' å ta med seg dette herre her hjem, ellers så hadde det tørka bort, vet du.
- *Ja. Daniel lurte på om det var du som hadde det nå?*
- Nei, nei. NN, han har alt.
- *Det likte dere kanskje å jobbe med, da, dette her?*
- Ja, vi gjorde det. Du veit, det var litt sånn frihet det, vet du, i ... sånn pedagogisk frihet. For da ... da fikk vi lissom lov te' å skrive hva vi hadde lyst på, så lenge vi holdt oss innafor det normale språket, så fikk vil lov te' det. (Humrer.)
- *Ja, Daniel nevnte en episode med en som hadde skrevet dikt som ikke ble godtatt, en gang, det var rett på gangen (latter).*
- Ja, det stemmer det, ja da.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Noe organisert gruppearbeid slik Normalplanen av 1939 beskriver, kan altså ingen av mine informanter huske.

5.5.8 Høytlesing hjemme

I den opprinnelige intervjumalen hadde jeg ikke inkludert noe spørsmål om informantene ble lest høyt for hjemme. Dette vurderte jeg som et vesentlig spørsmål jeg hadde glemt å ta med, og underveis i intervjuene inkluderte jeg systematisk dette spørsmålet.

Anne og Daniel ble ikke spurt om noen leste høyt for dem hjemme. Flere sier at det var det ingen som hadde tid til dette. Fedrene til Bente og Eivind var til sjøs, og det vil si at mødrene hadde eneansvar hjemme i lange perioder. Eivind forteller at faren var hjemme tre ganger i løpet av den tiden han gikk på folkeskolen. Verken Bente eller Eivind kan huske at de ble lest før hjemme. Bente sier at moren nok ikke hadde tid til det, mens Eivind forteller at han likte godt å bli lest for på skolen, for det var han ikke vant til hjemme: :

- Men hva var det mer han leste høyt, han Øgaard Husker du hva slags bøker han leste for dere?

- Ja, det var de, spesielt de, da, altså Bjørnsom og Ibsen, også, også ... Vi lærte jo fort, altså, vi lærte veldig mye om de fire store veldig fort, så det var ... litt ... litt av de, da ... av Kielland og Lie og detta herre her, husker jeg ... husker jeg veldig godt, for det blei lest for, og jeg likte veldig godt det. For det va'kke jeg vant te' fra hjemme, atte noen leste høyt.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Hege svarer klart nei på spørsmålet om noen leste høyt for henne hjemme. Det var det ingen som hadde tid til. Jeg spurte henne om hun leste for de yngre søsknene sine, men det gjorde hun ikke. Hun fortalte dem fortellinger og eventyr som hun diktet opp selv. Dette var tydeligvis noe hun mestret godt. Hege var, og er, en forteller:

- Ble du lest høyt for hjemme noen gang?

- Nei.

- Det var ingen som hadde tid te' det?

- Nei. Nei, det (latter) ... det var'e ingen som hadde tid te'.

- Men leste du for søskena dine, noen gang. Kan du huske om du gjorde det?

- Jeg fortelte mye eventyr, men det var ut fra fantasien min, da.

- Det var sånn du dikta opp, ja?

- Jajaja. Så det lå jeg ... dem lå jo helt livredde i sengane, husker jeg, for jeg fortelte sånne skumle historier, spøkelseshistorier og alt det (latter). Og til og med barnebarna sier det i da': "Mormor, kan du fortelle ... eventyr?" eller spøkelseshistorier, da, ...

- Ja (latter).

- ... og da ligger alle helt stive (liten latter).

- Så det e'kke noe i veien med fantasien, nei.

- Nei da, så den ... dem fortelte jeg ut fra ... hue mitt da, så det ... Så jeg leste nok ikke no' fra bøkær te' søskena mine, nei, jeg fortelte eventyr.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Begge foreldrene til Finn hadde arbeid med ettermiddagsvakter, faren på brannstasjonen og moren på et konditori. Det var ikke tid til høytlesing:

- Ble du lest høyt for hjemme, kan du huske det, da du var liten?

- Nei.

(Kona humrer og kommentere: "De hadde vel ikke tid te' det".)

- Hadde ikke tid te' det, nei, det er ...

- De hadde ... nei, fatter hadde i alle fall ikke tid. Det kan jeg nesten hundre prosent sikkert si, og mor hu' ... jobba jo deltid, sånn skift, ... som serveringsdame på Andersens

konditori, og før det så hadde 'a jo jobbær på Klesbedriften og sånt no'... Nei, det blei nok ikke lest så mye høyt hjemme hos vårs.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Både Ivar og Jon kom fra gård, og Ivar forteller at foreldrene var mye opptatt med arbeidet på gården. Han tror muligens en eldre bror og søster lest litt for ham. Jon forteller at de hadde en del bøker hjemme som han leste i, men husker ikke om noen leste høyt for ham.

- ... *Ble du lest for hjemme, når du var liten? Var det noen som leste høyt for deg hjemme?*
- Nei.
- *Nei. ... Mye annet å drive med på en gård.*
- Dem hadde'kke tid.
- *Nei, det ...*
- Mor og far va' jo ute helt te' seint på kvelden. Innen dem va' ferdig utpå jordet og i fjøset, så ... hadde vel neste vi lagt oss, vi minste iallfall.
-
- Og jeg huser og det var, den eneste som leste litt tegneserier og sånn, det var vel broren min. Han lærte jo å lese lenge før jeg lærte det. Jeg trur han også den eldste søstra mi, dem trur jeg leste litt for meg.

(Fra intervjuet med Ivar (M1L))

- *Men var du sånn ... Du leste mye sjøl, men ble du også lest høyt for hjemme? Kan du huske det om ... da du var liten, om noen leste for deg?*
- Nei, ... Vi hadde sanne bøkær, sanne derre som var under krigen, den derre selen og sånn, det husker jeg vi hadde. Det var Snorre Sel, eller hva det hette for no'. Den hadde vi. Vi hadde en del bøkær, men akkurat om dem leste hjemme, det husker jeg ikke. Mulig.
- *Det var kanskje på en gård en del annet å ta seg te'?*
- *Jaa. Men jeg leste mye sjøl jeg, hvertfall så.*

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Det er bare Cecilie fra Byskolen og Grete fra Landsskolen som klart husker at det ble lest høyt for dem hjemme. Hos Cecilie var det faren som gjorde dette, fordi han likte det selv, mens moren ikke hadde tid. Hjemme hos Grete var det spesielt moren, som både leste og sang for dem, mens faren var spesielt flink med ting han kunne utenat. Ut fra det de forteller går det fram at de har bøker hjemme:

- ... Og så hadde jeg den Norsk bildebok for barn. Den leste vi i. Og den leste pappa mye i òg. Ellers så var'e ... Det de leste mest var eventyr. Absolutt eventyr.
- *Når du sier de, er det hjemme hos dere?*
- Ja, det va' hjemme hos meg, ja. ...
-
- Altså, Donald leste vi jo helt sikkert, det leste vi. Det leste alle, kan du si. Donald leste vi. Og så blei det lest veldig mye eventyr for oss.
- *Hjemme, ja, at de leste høyt hjemme?*
- Ja, leste høyt.
- *Du blei lest for fra du va' liten?*
- Ja, men altså, det va'kke mye tid te' det, og sånn som mamma hadde aldri tid, lissom, men pappa hendte at han satte seg og leste for det at han syn's det var gøy sjøl. Og da var'e sanne ting som ... som eventyrene og Pippi Langstrømpe og sanne ting som han syn's va'

litt ... Og så hadde jeg som sagt den Snorre for barn, og disse herre her, så det ble det lest for meg.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

- *Ble du lest høyt for hjemme?*

- Å ja. Mye. Særlig mor tok seg tid til det, ja. Leste mye, når vi var barn, ja. Ja, veldig mye. Og ... hva hun... Altså, jeg trur nok jeg blander littegranne på ... i forhold til min yngre bror og hva som hun kan ha lest for meg. Men hun var dyktig på sånn rim og regler og ... ja, veldig. Og hun sang mye også. Så ... og leste ... hadde en far som kunne alt utenat i det hele tatt hvis det var rim eller rytme eller melodi til. Det var ... Han innførte Prøysen veldig tidlig i vårt hjem. Og ...

- *Din morfar? (Telefonen ringer.)*

- Min far.

- *Din far, ja. Ja, din far, rett og slett.*

- Min far, ja. Og han var sånn som kunne alle versa på alle sanger, så ... men, akkurat hvilke bøker de leste ... Det er je'kke ...

- *Nei, men du ble lest for.*

- Jeg e'kke sikker på det. Ser for meg sånne veldig utslitte rim- og reglebøker og sånn. Ja. Jeg blander jo korta på når.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

Cecilie og Grete er de to skoleflinke jentene i materialet. De kommer fra hjem der begge foreldrene hadde utdanning ut over folkeskolen. Foreldrene har tydeligvis prioritert bøker og høylesing for barna hjemme, og både Cecilie og Hege forteller at dette var noe foreldrene likte å gjøre. Dette var forbundet med positive, hyggelige opplevelser. Cecilie og Grete er de to jentene i materialet som tok høyere utdanning. Begge jentene forteller at de hadde lyst til å bli farmasøyter, men begge ble advart mot dette, både mot det store ansvaret og mot at det var vanskelig å kombinere med et familieliv med barn. De tok imidlertid realskole, gymnas og henholdsvis bibliotekar- og lærerutdanning, og begge er fortsatt i yrkesaktive i dag, som de to eneste jentene i materialet.

Materialet er lite, men på dette området bekreftes det man finner i større undersøkelser i dag: Foreldres utdanningsnivå, og det å bli eksponert for bøker og høytlesing hjemmefra, samvarierer sterkt med barnas skoleprestasjoner. I PISA-undersøkelsen er *sosioøkonomisk status* (SES) det sentrale begrepet når det gjelder elevers hjemmebakgrunn, og SES regnes som en av de sterkeste forklaringsfaktorene for skoleprestasjoner. SES-begrepet omfatter ulike komponenter som økonomisk, kulturell og sosial kapital. Til *kulturell kapital* regnes blant annet kjennskap til litteratur, og her vil både det å bli lest høyt for hjemme og det å ha bøker tilgjengelig hjemme, virke positivt på den kulturelle kapitalen. I PISA-undersøkelsen samvarierer for eksempel elevers prestasjoner i lesing sterkt med deres kulturelle kapital (jf. www.pisa.no, bl.a. www.pisa.no/HTML-rapport/hjemmebakgrunn1.html).

Kanskje kan den stimulansen Cecilie fikk hjemmefra også være en medvirkende årsak til at hun klarte å kompensere for sine lese- og skrivevansker.

5.5.9 Fritidslesing som barn

Jeg spurte alle informantene om hva de leste utenom skoletid etter at de hadde lært å lese. Den første jeg intervjuet, Daniel, fortalte at han tidlig begynte å bruke biblioteket. Spørsmål om bruk av bibliotek hadde jeg ikke tatt med i intervjumalen, men jeg inkluderte nå dette i alle intervjuene.

Alle informantene, uansett om de slet med leselæringen og det lesetekniske, forteller at de leste utenom skoletid, og en del var svært glade i å lese og leste mye. Tegneserieheftene Vill Vest og lignende cowboyserier må ha hatt en enorm leserskare på 1950-tallet. Alle unntatt Grete forteller at de leste disse heftene. Dessuten leste mange Sølvpilen og Donald. Bøkene om Hardyguttene og Frøken Detektiv var populære, sammen med Gyldendals GGG-bøker (Gyldendals Gode Guttebøker) og GGP-bøker (Gyldendals Gode Pikebøker). Flere nevner også Pippi Langstrømpe-bøkene. De informantene jeg spurte om det, bekrefter at jenter også leste ”guttetegneserier” og ”guttebøker”, mens det virker utenkelig at guttene leste ”jentebøker” og ”jenteblader”.

Flere av informantene var ivrige brukere av biblioteket. Folkebiblioteket i Byen lå ved siden av skolen, mens Landsskolen hadde en filial av folkebiblioteket i sine lokaler. Alle informantene hadde derfor lett tilgang til bibliotek. Flere forteller at de byttelånte bøker og tegneserier med kamerater. Noen av informantene forteller at de allerede på folkeskolen leste en del aviser, blant annet de som var spesielt sportsinteresserte.

Det virket som noen av informantene har klare holdninger om at det er noe litteratur som er verdifull og noe som er mindre verdifull. Jeg prøvde bevisst å bygge ned denne terskelen slik at informantene ikke skulle sile bort lesing som de kunne regne med at jeg som fagperson ikke syntes var bra nok.

Informantenes fritidslesing på 1950-tallet må selvsagt sees i sammenheng med medisituasjonen og de underholdningstilbudene som fantes på denne tiden, blant annet var dette før fjernsynets tid.

Anne forteller at hun bestandig hadde noe å lese på i skoledagene. Det gikk mye i tegneserier, romanene i morens ukeblader og pocketbøker med kjærlighetsromaner. Biblioteket brukte hun ikke ofte:

- *Men utenom skolen, da, når du gikk på folkeskolen, hva leste du da? Du sa ... likte du å lese fra ganske tidlige?*
- Mm. Jeg hadde bestandig noe å lese på.
- *Bøker eller ...*
- Bøker.
- *... tegneserier eller blader eller hva leste du?*
- Bøker, bøker, bøker. Bøker ... og ... så kjærlighetsromaner og sånt no', det va' veldig ... det va' in. Ja.
- *Var det sånn som du kjøpte da, eller som du ...*
- Ja. ... Kjøpte sånna pocketbøker.
- *Allerede mens du gikk på ...*
- Å jaja.
- *... folkeskolen, ja?*
- Ja, jeg va' veldig te' å lese.
- *Andre ting du leste da? Var det no' tegnes ...*
- Ukeblader.
- *Ukeblader, ja.*
- Alle romanene i alle ukebladene.
- *Dere hadde kanskje ... hadde dere no' ukeblader hjemme?*
- Ja da, mor kjøpte Allers og Norsk Ukeblad og Hjemmet, de tre. Og så kjøpte far Donald, så da hadde jeg fire ... Og så var'e de tre, da var'e alle romanene, måtte ikke gå glipp a' noen a' de, så en måtte få med alt. Men jeg husker ikke hva slags romaner det var, nå.
- *Men aviser da, leste du no' aviser på den tida?*
- Nei, aviser har jeg aldri vært no' sånn ... Det er je'kke nå heller. Ikke no' ... ikke no' ... Jeg syn's det står så mye dritt i avisene.
- *Tror du det var forskjell på det gutter og jenter leste på den tida?*
- Ja, det trur jeg.
- *Åssen da? Hva tror du det var forskjell ...*
- Nei, forresten. Altså, jeg leste jo Sølvpilen òg, jeg. Og så den derre ... de derre småheftene ...
- *Ja, de derre ... Texas, nei hva het de for noe? Sånne cowboygreier.*
- Vill Vest-greier.
- *Jeg husker de bladene der.*
- Ja.
- *Så du leste det òg, ja?*
- Å ja, å ja. Hver uke. Å jess.
- *Så det va' ... Det va' jo litt sånne ... på en måte litt gutteblader, men jeg ... Det var mange jenter som leste det.*
- Ja, men jeg likte ... Jeg trur nesten hele klassen leste de derre småheftene. I hvert fall gjorde jeg det. Men nå var jeg mere sånn ... guttejente. Jeg syn's det var ... mye koseligære også leke med gutter enn jenter, for jentene var så ... grinete og ... og sånn sladrete og ... Nei, da er guttane mye bedre, det er'em te' dags dato.
- *Mm. Så da var det i grunnen en del likt dere leste, òg. Men det ... Hjemmet og Allers var kanskje litt sånn ... alltid vært litt sånn dame- og jentegreier.*
- Nei, det lest nok ikke guttær. Ja, det er damegreier, eller jentegreier.
-
- *Lånte du no' bøker på biblioteket?*
- Det var ikke så veldig ofte. Jeg vet jeg lånte no', men jeg ... det va' ikke ofte.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bentes lesing var en del påvirket av det lesestoffet eldre søsken hadde, men hun husker at hun leste Frøken Detektiv og hadde flere bøker i serien. Hun leste også bøker eldre søsken lånte på biblioteket. Hun gikk mer på biblioteket da hun ble voksen og fikk barn selv:

- *Husker du om du leste no' utenom skolen ... etter hvert? Bøker eller blader eller tegneserier eller i aviser?*

- Det blei jo en del tegneserier, da, det gjorde det jo.

- *Hva slags ...?*

- For det atte jeg hadde jo større søsken også som ... det blei jo litt sånn tegneserier. Og så leste jeg jo, når jeg blei litt større leste jeg de herre ... frøken Detektiv og dette herre her. Det va' veldig spennende. Dem har jeg flere bøker a'. Så ...

- *Hva slags tegneserier var'e, husker'u det?*

- Ja, det va' jo Donald Duck og ... ellers så var'e vel noe a' detta Sølvpilen og ... noe a' detta ...

- *Hvis du hadde brødre så var'e disse små sånn ... no' sånne cowboyserier ...*

- Ja. Jeg husker ikke alle hva de het for no'n tingen.

- *Var'e noen spesielle sånne tegneserier eller blader som var sånn ... sånn som jentene typisk leste? Var det begynt no'n sånne jentebilder da, lissom?*

- Nei, det vet jeg ikke, Nei, det kan jeg ikke huske. Det kan jeg ikke si jeg husker, at det var no' spesielle jente ... Da var'e mere bøker ...

- *Ja. Sånn som detektiv ... Frøken Detektiv og ...*

- Ja.

- *Andre bøker som du leste som du husker?*

- Ja, nei, det va' vel ... Det kan je'kke si, altså, at jeg husker.

- *Men du likte å lese sjøl også, etter hvert?*

- Ja da. Ja.

- *Gikk du no' ... var det no' skolebibliotek, eller gikk du no' på biblioteket og lånte bøker etter hvert?*

- Noe blei det jo, for jeg hadde søsken som gikk og lånte, så jeg lånte jo ... leste jo noe der. Så ... Jeg har vel ikke gått så veldig mye på biblioteket før jeg blei voksen og fikk barn sjøl. Da lånte jeg en del sånn ... Men ellers så blei det vel ... jeg leste en del eventyr, gjorde jeg.

- *Du leste det som var i huset du, da, som de andre hadde kommet med?*

- Det blei mye det.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Siden Cecilie slet med å lese, er det tydelig at det kostet henne litt å komme gjennom de første bøkene på egen hånd, men hun hadde en interesse og ville klare det likevel. Cecilie brukte også biblioteket mye:

- ... Og jeg husker godt ... og den første boka ... eller ... Det va' jo'kke så veldig mye sånne spennende bildebøker, da, den tida, så ... og det var jo få som hadde tid te' å sitte og lese for'ei også, da. Så det ble jo det atte du skulle plundre og lese selv. Åh, jeg husker at jeg satt sånne merker, da. En halv side og sånn, og så satte jeg merke, og så hvilte jeg meg litt, og så leste jeg en halv side igjen, lissom. Jeg kom vel gjennom (latter).

- *Men husker du hva slags bok det var?*

- Jeg husker én forde at jeg syn's den var så forferdelig kjedelig. Og vi hadde ikke så veldig mange bøker hjemme, men vi hadde Pippi. Pippi-bøkene husker jeg. Og så hadde vi ... hadde vi en ... ja, så hadde vi de om ... den der Pelle svanseløs ... og så var det en om en liten elefant ... og så var det den jeg syn's var så utrolig dum, og det var den der Millymollymandy. På hver eneste linje så sto det Millymollymandy. Eneste det var ... det tok så lang plass på linja, atte da hadde jeg lest veldig mye, og det var (lattermiildt) stadig vekk, ikke sant. Det er det dummaste jeg ennå ... At det går an! At det går an! Og jeg leste den derre Millymollymandy, "sa Millymollymandy", og hu' sa og hu' sa og hu' sa (latter).

Det var helt grusomt. Men Pippi var jo litt mere stas i, da, det husker jeg. Og så hadde jeg den Norsk bildebok for barn.

- *Hva leste du sånn utenom skolen sjøl, etter hvert som du kunne lese? Du har jo sagt litt om det du leste, og det ... Dere hadde noen bøker hjemme. Leste du no' tegneserier, blader ... Donald var kommet på den tida ...*

- Altså, Donald leste vi jo helt sikkert, det leste vi. Det leste alle, kan du si. Donald leste vi. Og så blei det lest veldig mye eventyr for oss.

- ... Men jeg sleit jo, lissom, for å lese, det gjorde jeg, rent sånn leseteknisk va' jo'kke jeg god, sånn atte ...

- *Men du hadde likevel en interesse for å lese, siden du ikke ...*

- Å ja, ja veldig.

- *... du træla deg jo gjennom ...*

- Jajaja. Så det ... det gjorde jeg, men jeg leste jo ... Etter hvert så leste jeg jo uhorvelige mengder, kan du si, og ... nå er jeg jo bibliotekar, så jeg (latter og litt utydelig småprat) må jo lissom lese, da. Så ... men noen hurtigleser er jeg vel kanskje ikke ennå, men vanlig sånn ... gjennomsnitt. Men jeg leste alle barnebøkene som va' på biblioteket, lissom og sånn etter hvert.

- *Ja, du begynte å gå på biblioteket?*

- Jaja, jeg gjorde det, for det va' jo tvers over, vet du.

- *For skolen der, ja?*

- For det var i den gule bygningen, så ... så der dro vi innom når vi skulle hjem, og så lånte bøker.

- *Hva slags type bøker lånte du da? Var'e lissom fortellinger eller var det geografi, andre ting, naturbøker, eller var det ... Kan du huske ...?*

- Var nok mest ... mest vanlige sånne fortellinger og romaner og etter hvert ...

- *Frøken detektiv ...*

- Å! Alle Frøken Detektiv, alle Hardy, alle Sue Barton, alle Dimsie-bøkene, alle ... Dimsie i London, Mette-Marit-bøkene, og det, å ja. Nei, det var ... Ja, nei ... Og alle disse herre indinarbøkene, Cooper ... og alt dette herre her, det var jeg gjennom.

- *Du va' kanskje ... Tror du det var stor forskjell på det gutter og jenter leste, eller leste dere mye det samme? Sånn som Hardyguttene og sånn var jo ...og indianerbøkene leste jo gutta òg, men ...Jentene kanskje leste en del av det samme som gutta, men gutta ...*

- Jeg tror ikke guttene leste jentebøker, det tru' jeg va' helt uaktuelt, for å si det sånn. Men jentene leste jo en del guttebøker, hvertfall hvis de hadde no' brødre eller et eller annet sånt no'. Og broren min hadde jo sikkert noen sånne Hardygutter og sånn. Og jeg husker akkurat da, lissom ... på slutten, kan du si, sånn i ... la oss si i syvende klasse eller no' sånn no, så ... Broren min, han va' fem åre eldre enn meg, og da hadde jo han ... Han hadde overtatt ei kasse med cowboybøker fra en eller annen som han kjente, og da følte vel jeg at jeg hadde lest meg gjennom alle disse herre barnebøkene, kan du si, atte det ble jo et veldig sånn tomrom, da, uten at det var no' særlig sånn ungdomsbøker, og da husker jeg atte den der kassa med cowboybøker, jeg leste den! For det var lissom det som var tilbudet, da, så pytt, pytt.

- *Leste du disse herre tegneseriene ... Vill Vest og disse herre?*

- Ja, Vill Vest og han ... Doc og ... ja, Doc og, hva hette det andre, da ... Jeg husker ikke lenger. ... Tex ...

- *Tex, ja. Aviser, leste du det?*

- Aviser leste jeg ikke, det gjorde jeg ikke, det va' jeg ikke no' på.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Daniel sier han leste voldsomt etter at han hadde lært å lese og at han var en storbruker på biblioteket. Biblioteket beskriver han som en god venn. Han forteller at det å lese bestandig har vært gøy:

- ... *Leste du noe utenom skolen, etter hvert når du lærte å lese. Bøker eller blader eller tegneserier eller ...*
- Spør på biblioteket (Det høres at han smiler).
- *Ja (latter).*
- Jeg leste voldsomt.
- *Ja, så du var ... tidlig begynte å bruke biblioteket?*
- Ja, jeg begynte ... jeg begynte såpass tidlig at jeg fikk ikke egentlig lov te' å låne bøkær. Jeg bodde jo så nære, det va' jo'kke mer enn en 100-150 meter å gå. Og da satt jeg på ... på der og leste disse herre bildebøkane og sånt no, så jeg måtte ha begynt der i annen klasse, tenker jeg, og ... satt der og kikka.
- *Hva slags bøker var'e lissom du gikk etter først og fremst?*
- Det var ... ja, t' å begynne med var det bildebøker og sånn, altså barnebøker. Preben Mosk (?) var det en som hette jeg leste, og så var'e, det var mye av disse herre Gyldendals Gode Guttebøker, GGG ...
- *Ja, GGG-bøkene, ja.*
- Og dem hadde ganske bra utvalg på ... på biblioteket, så ... Og så etter hvert, da, så kom jo detta herre Hardyguttene og alt detta greiene, da. Jeg har vel lest alle de som kom ut i en viss periode, da. De har jo fortsatt å komme etter hvert, men det stoppa jo ... Så blei det jo ... det blei mye kriminal og sånn, da, sånn den sjangeren Hardyguttene, også gikk det videre oppover te' Agatha Christie og sånn ... Så biblioteket har vært en god venn.
- *Var det eget bibliotek på skolen, var det no' skolebibliotek òg?*
- Nei, jeg vi'kke si det, men dem hadde ... dem hadde på materialrommet, så hadde dem sånna klasesett med bøker som vi kunne låne, som ... Vi hadde da, som jeg snakka om, den serien med ... med ... Vi fulgte en gutt, og det, ... Jeg husær et uttrykk, det var "varg i veum" (latter), det husær jeg, det satte seg, det satt. Eller så var'e livet lissom i ... på den tida, da, som dissa bøkane omhandla, og det var sånn klasesett som skolen hadde som blei delt ut da, og som vi satt og leste gjennom.
- *Leste du ... altså, tegneserier og blader, var det noe du leste også?*
- Ja, det ... som alle andre så var det ... det var ...
- *Cowboybladene og disse herre ...*
- Ja, det begynte med et blad som hette "Spøk og spenning", trur jeg, og så var'e ... detta her er tidlig femti, femti-enogfemti. Og så begynte jo Donald Duck, da, den kom i niog ... åtte-niogfjor eller no' sånt, og de kjøpte foreldrene te' meg. Så det hadde vi og bandt inn, men hvor'e har blitt a' dem, det vet jeg ikke, vi hadde alt fra början av. Det samma var'e med dissa Vill Vest og Texas og, you name it. Så det var ... lesa det har bestandig vært ... gøy.

(Fra intervjuet med Daniel (MIB))

Eivind relaterer sin egen lesing til den interessen lærer Øgaard vakte ved å lese høyt i klassen. Eivind bodde like ved skolen og biblioteket og beskriver en stille og nærmest høytidelig stemning ved å gå på biblioteket:

- ... Men jeg husker at vi ble lest for, det husker jeg godt. Det var vel da jeg fatta interessen sjøl for å lese bøker. Jeg syn's ... syn's læreren vår, særlig Øgaard hadde så fin stemme te' å, han var så flink te' å lese. Så han leste da lissom "En glad gutt" og disse her tradisjonelle ... tradisjonelle fortellingene og bøkene, og det gjorde atte jeg gikk tidlig på biblioteket. Og ... husker jeg måtte hjem for å få underskrift av mor for å få lov te' å få sånn bibliotekkort.

Og satt da på biblioteket og leste ... Det var jo den tiden hvor man måtte være helt muse stille. Kommer ned på biblioteket i da', så er'e jo ... er'e jo ikke sånn. Savner akkurat den ... den der at du kommer inn og det var rolig og du fikk hjelp av de ... av de som satt der, så jeg ... jeg var veldig ... Jeg tror det atte, atte, atte læreren da leste høyt for oss, gjorde at du hadde lyst te' å lese sjøl også. Så jeg kan huske at jeg leste bøker fra jeg var en ti-elleve-tolv år, det husker jeg. Og da gikk det i Ibsen og Bjørnson og dette herre her, for det var jo flotte greier, da.

- *Så det gikk i det allerede den gangen?*

- Ja da, det gjorde det. Ja.

- ... Jeg husker veldig godt, som jeg sa te' deg i sta', den første gangen jeg gikk på biblioteket, oppå gamle syvogtredve her oppe. Det knirka i trappene når jeg gikk opp der, og du ... du hadde jo veldig respekt for ting, og da var'e et par bibliotekarere der som så etter deg ...

- *Og så har du sagt at du ... at du leste en del, da, og begynte tidlig på biblioteket, lånte bøker og sånn. Leste du andre ting, blader og tegneserier og aviser og ...*

- Tegneserier ... er klart. Og særlig ved juletider, da, så var'e jo de tradisjonelle juleheftene, og så videre, "Knoll og Tott" og "Fantomet" og alt dette herre greiene her ... Men jeg begynte tidlig å lese Jack London, for han hadde faren min kjøpt når han var i land, så den hadde vi hjemme. Så jeg trur jeg har lest alle Jack London-bøkene, de tur jeg je' ... i den serien. Den trur jeg jeg leste ut tre-fire ganger før jeg slutta på folkeskolen (humrer).

- Vi hadde jo et lite skolebibliotek, da.

- *Ja, dere hadde det, ja?*

- Ja, med sånn vi kunne ta med oss ... GGG ... Gyldendals Gode Guttebøker (i kor), ja. Det hadde vi, og vi hadde timær hvor vi kunne sitte og lese sjøl, og så videre. Jeg kan ikke si jeg husker no' ut over de ... ut over de bondefortellingene som ble lest, det kan jeg ikke si jeg husker. Kanskje Daniel huska det, men det gjø'kke jeg, altså.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Finn brukte ikke biblioteket, mener mener de lånte en del bøker og tegneserier av hverandre i området der han bodde, der det var mange barn den gangen. Da han ble eldre og sparket fotball, ble sportssidene i Byavisa av interesse:

- *Husker du om du ... etter at du hadde lært å lese, om du leste no' særlig utenom skolen? Blader eller tegneserier, aviser ...*

- Ja, tegneserier. Du vet, den gangen så var'e Windy og ... hva var'e de hette dissa her'e 'a, også var'e ... sånne små cowboyhefter, det.

- *Ja, jeg husker også de derre avlange små der med Vill Vest og ...*

- Ja, Vill Vest med Windy og de gutta der, også var'e enda en sånn en serie med ... hm, hva hette den, da? ... Altså ... Også leste jeg jo de Hardyguttene, da. Når dem ... dem va' jo populære.

- *Det er jo bøker, og det leste du?*

- Ja, også ... også Pippi Langstrømpe ...

- *Ja, den leste du også, ja.*

- Ja.

- *Og avsier, leste du no' aviser?*

- Nei det, det kan jeg ikke tenke at jeg gjorde. Nei, jeg leste ikke no' annet enn ... den ... Etter at jeg begynte å sparke fotball, så blei sportssidene slått opp, og spesielt da på manda'n eller da'n etter det hadde vært kamper eller sånt no', så ... så er'e klart det at'n slo

opp i de ... iallfall i Byavisa.

- *Men sånn som Donald, leste du det? Det var også kommet da.*

- Ja, Donald var også ... Der var vi litt heldige, for det atte en kamerat ... foreldrene hans hadde jo kiosken ved kino'n, og han hadde jo alle disse herre bladene, så vi fikk låne dem sånn etter hvert som han hadde lest dem ferdig.

- *Og sånn som Hardyguttene som du leste, sa du, var det ... lånte du det på biblioteket, eller hvordan fikk du tak i disse bøkene?*

- Nei, jeg lånte ikke på biblioteket, så det va' noe som måtte kommet hjem i huset, kanskje på grunn av min bror, som var da ... som er fire og et halvt år eldre. Så på en eller annen måte så var dem i huset, og det kunne vel hende det atte vi lånte av hverandre. For du vet, i og rundt torvet så var vi rundt en ... tjue – femogtjue barn. Og hvis jeg da snakkær om jeg som midt i haugen som tiåring, så var'e da altså seks og opp te' fjorten, fra seks te' fjorten år så va' vi en femogtjue støkker, og ... og brorparten var da guttær.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Grete forteller at hun leste mye i oppveksten. Hun var ikke så opptatt av tegneserier, men var interessert i naturfag og lånte fagbøker på biblioteket. Hun leste også aviser og forteller at foreldrene holdt lokalavisa fra sitt hjemsted. Det holdt dem oppdatert om hva som skjedde der. Dette stedet kjente Grete godt fra sommerferiene.

- *Men ... Ja, du leste da tydeligvis utenom skolen?*

- Jeg leste veldig mye.

- *Hva leste du da?*

- Nei, det va' jo disse GGP-bøkene i bøtter og spann.

- *Ja, Gyldendals Gode Pikebøker.*

- Yes. Og "Nancy Dru", som vi sa (latter), ja. Det syn's jeg va' veldig spennende etter hvert. Leste mye a' det. Og så ... hva for no' annet var det vi leste, da? Det var hvertfall kjempe-in, og så husker jeg, jeg leste også mye, jeg hadde jo to brødre, da, leste jo også mye av bøkene, de GGG-bøkene, og Hardy-bøkene og sånn. Ja.

- *Ja, de har jeg lest masse av (latter).*

- Det var biblioteket det, altså.

- *For var det bibliotek på Bygda? På skolen, eller åssen var det?*

- Ja, det var ... det ble bibliotek, og jeg vet ikke helt når det var, men da de fikk bygd denne nye bygningen og de gamle utedoene forsvant, så ble det bygd en filial til biblioteket i Kommunesenteret i kjeller'n i det bygget, og da var mor bibliotekar der. Men det hørte inn under biblioteket i Kommunesenteret, da, folkebiblioteket der. Men de fikk jo jevnlig tilsig derfra altså, så det ble utskiftinger og sånn.

- *Lånte du mye bøker der?*

- Ja, jeg lånte ... leste masse, jeg leste masse. Men jeg var så veldig naturfaginteressert, så jeg leste mye naturfag, jeg da.

- *Bøker som var om natur og sånn?*

- Ja, oppslagsverk og sånne ting. Så jeg var ... men jeg var jo likevel leser på sånn ... ja, ungpikébøker og sånn. Jeg sitter her og prøver å tenke noe annet enn de ... det jeg har nevnt.

- *Tegneserier?*

- (Tenkepause.) Ikke så veldig ...

- *Donald hadde kommet.*

- Ja, Donald hadde kommet, jeg husker nok at han yngstebroren min, som er fem år yngre, han var Donaldfan. Jeg var ikke det.

- *Så det va'kke no' blader og tegneserier og ...*

- Nei, altså det som ...

- ... *Vill Vest-bladene og ... de der?*

- Nei, ikke for meg, men jeg husker jo at min mor abonnerte på Urd, og på Familien. De tror jeg kom jevnlig i huset. Og det leste jeg jo, for det var jo det nærmeste dameblader (liten latter) man kunne komme. Men annet ble'kke kjøpt. Det va'kke sånn ... andre ukeblader, eller ... nei.
- *Men aviser, kanskje?*
- Aviser, mye.
- *Leste du aviser også?*
- Ja.
- *Fra du var jentunge?*
- Ja, det gjorde jeg helt sikkert fra før jeg slutta på folkeskolen, hvertfall. Fordi atte de holdt jo NN avis, disse herre foreldrene mine, og det var jo barndomsstedet mitt i alle år, så det var spennende, så det leste vi ...
- *For du var der om sommer'ne ...*
- Jajaja.
- *... sånn at du hadde lissom mer kontakt med dem ...*
- Jajaja, det husker jeg, og det ble lest høyt også: "Hør her ...", og så ble det lest høyt.
(Fra intervjuet med Grete (KIL))

Hege sier at hun ikke lånte mye bøker på biblioteket og begrunner det med at bøkene også måtte passes på. Jeg forstår det slik at dette kunne være et problem i et hjem der hun beskriver at det var mye rot. Hege både sier at hun leste mye, og trekker seg litt og sier at det "va'kke så mye lesing du gjorde hjemme, nei, egentlig". Kanskje har dette med hjemmeforholdene å gjøre, der Hege antagelig hadde lite tid og ro for seg selv og egen lesing. Men Hege har tydeligvis likevel lest en del i oppveksten. Hun mener at det helst ble lettleste blader og bøker. Det var tegneserier som Stomperud, Vill Vest og Romantikk, men hun husker også "Nancy-bøkane" og Hardyguttene. Hun tror at hun kanskje fikk bøker i bursdagsgave av en tante og onkel noen ganger. Det er mulig Hege svarer blandet på spørsmålet om lesing fordi hun kan forvente at jeg stiller bestemte krav til hva som er god lesing. Det virker som Hege, i likhet med Bente, har en forståelse av at noe er god litteratur, mens annet er lettlest og kommer i en mindre verdifull kategori.

- *Husker du om du leste no' sjøl utenom skolen, når du lærte deg å lese? Noen bøker eller...*
- Ja, jeg leste mye, da.
- *Ja.*
- Eller ... husker ... Jo, det va' vel no' bøkær jeg leste. For vi kunne jo låne bøkær på skolen, da, men jeg husker jo'kke akkurat hva jeg leste.
- *Så du var og lånte på skolebiblioteket?*
- Ja, du kunne jo låne på ... eller folkebiblioteket, var'e vel som ...
- *Som va' på skolen der.*
- ... du kunne låne, ja.
- *Og det gjo ... pleide du å gjøre?*
- Noen ganger, men det va' jo'kke ofte, da, for du skulle jo passe på de bøkane og ... Så det va'kke ... Nei, du hadde vel ikke tid te' å lese, altså.
- *Nei.*
- Det va'kke så mye lesing du gjorde hjemme, nei, egentlig (humrer).
- *Nei. Men hva lik ... hva ... hvis du leste no', da, var det tegneserier eller blader eller ...*

- Det va' vel blader, mere sånn tegneserier, trur jeg.
- *Mm.*
- Ja. Og detek ... den husker jeg.
- *Nancy ...*
- Nancy-bøkane, ja, dem va' jo litt spennande (liten latter), husker jeg.
- *Lånte du dem på biblioteket, trur'u?*
- Eh ...
- *Eller hadde du dem, eller ...*
- Nei, jeg hadde dem vel ikke. Jeg fikk vel kanskje i bursdagpresang noen ganger, det va' vel fra tante og onkel eller ... Hvis det var no', så var'e vel ... no' sånt fra dem, trur, jeg.
- Nancy-bøkane, ja, dem huskær jeg, og så var'e detek ...
- *Detektiv Nancy ...*
- Ja, men det var en annen en òg.
- *Hardyguttene?*
- Ja, Hardyguttene, ja. Den også ... va' jo ...
- *Den leste du?*
- Ja. ... Og så ... var'e det va' for no' mer'a? ... Og så var'e Romantikk, da. (Latter.)
- *Ja, Romantikk var på markedet da også?*
- Ja da. Den gangen var'e jo Romantikk, vet du. Det va' jo lissom veldig spennande, da blei jeg vel litt større, da. Det va' vel mere på framhaldsskolen, det, trur jeg.
- *Men Donald, var'u borti det?*
- Donald, ja, det hadde vi jo, Donald og ... Stomperud var'e jo også den gangen. Ja. Knoll og Tott og ...
- *Vill Vest?*
- Vill Vest, ja. Det ...
- *Disse bladene, vet du ...*
- Ja da, dem leste jeg, herregud, Vill Vest, ja.
- *Det var no' flere av dem.*
- Og Windy og alle de derre, ja (latter).
- *Ja.*
- Og herregud, det va' cowboyfilmær, ja. Vi va' på kino på Bygsa, ja.
- *Ja, det va' kino ...*
- Det va' Hoppalong Cassidy, husker jeg.
-
- *Men ... leste du no' aviser? Kan du huske om du leste avis?*
- Kjøpte jo ... sykla jo avisa, da.
- *Ja, det gjorde du.*
- Det var Fylkets Arbeiderblad den gangen, da. Så jeg leste vel den.
- *Ja.*
- Ja da, jeg ...
- *Hmm. ... Da leste du egentlig ... Litt leste du da, i hvert fall.*
- Ja da, jeg gjorde jo det, da. Ja, jeg leste vel mye, men det va' vel mer sånn ... lett (liten latter) lettleste bøkær, da, eller lettleste blader, da, og ...
- *Ja, alle husker Vill Vest, skjønner du (latter).*
- Ja! (Latter.) Ja da, det ... husker jeg når du sier det.
- *Så de må ha hatt en stor leserskare (liten latter).*
- Jajajaja. Å guri.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Ivar husker ikke at det ble kjøpt tegneserier hjemme, men det ble byttelånt med kamerater. Han brukte biblioteket og lånte blant annet naturbøker. Da han ble litt eldre, leste han mye cowboybøker.

- *Leste du på den tida, når du hadde etter hvert lært å lese, leste du no' utenom skolen? ... Leste du no' ... bøker eller blader eller tegneserier ... aviser?*
- Nei, jeg kan aldri huse det foreldrene mine kjøpte no' tegneseriær eller no' sånt te' oss.
- *De gjorde ikke det?*
- Nei.
- *Nei. ...*
- Men det var vel atte du ... titta vel i avisa. Far hadde jo Nationen, så du titta vel og prøvde å lesa litt i ... i den. Jeg kan aldri huse dem kjøpte no' tegneseriær te' oss, heller.
- *Nei. Ikke no' bøker, du leste ikke no' bøker?*
- Nei, ikke før jeg blei litt eldre. Da leste jeg masse cowboy-bøkær.
- *Ja, men det var kanskje mens du gikk på folkeskolen, det òg?*
- Ja. Men det kom litt ... lengere opp i klassen.
- *Ja. Da leste du cowboybøker, ja?*
- Da leste jeg sånne pocket, sånne cowboybøkær.
- *Ja. Og de tegneseriene ... Da kom jo ... De derre Vill Vest ...*
- Vill Vest, ja. De derre små heftene?
- *Ja.*
- Dem huser jeg vi kjøpte, heller lånte av kameratær og ... byttelånte, eller ...
- *Så det leste du?*
- Ja. Men jeg kan aldri huse mor og far kjøpte, men ... det va' kameratær i klassen som hadde, så fikk du låne dem og ... Stemmer det, det der lille ... lille Vill Vesten.
- *Ja. Det va' flere av de, trur jeg, men jeg husker det var et som het Vill Vest ...*
- Ja.
- ... og så var'e mange sånne ...
- Dem va'kke høyære enn sånn (viser) og så litt lang.
- *Ja, det ... ja.*
- Ja, det husær jeg jeg lånte av ... fikk låne av skolekameratær. Men kan aldri huse dem kjøpte no' hjemme.
- *Nei. Donald, leste du det? Donald hadde jo kommet på den tida.*
- Nei. Det var de Vill Vest og Fantomet og ...
- *Ja. Og cowboybøker?*
- Ja. Og så Stomperud.
- *Stomperud, ja.*
- Enognitti Stomperud.
-
- *Var du noen gang på biblioteket og lånte bøker? Det blei et bibliotek på skolen etter hvert?*
- Ja. Jo, da lånte du bøkær, husær jeg.
- *Ja. Hva slags bøker...?*
- Da var'e mest naturbøkær og ... om hva som grodde i skauen, og ... planter og ... Også var'e vel no'n sånne ... husker ... men det var sånne detektivbøkær.
- *Sånn Hardyguttene og ...*
- Hardyguttene, ja. Frøken Detektiv va' jentene, men vi Hardybøkene, det stemmer, det.
- *Ja. Hadde de dem på biblioteket, husker du det? Eller var det andre steder ...*
- Nei, det trur jeg dem hadde på biblioteket.
- *Så det leste du?*
- Ja. Og der trur jeg dem hadde no' ... sånne hefter, au.
- *Å ja.*
- Lurer på om dem ikke hadde Fantomet eller no' sånn ... iallfall no' slags tegneseriær.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jon sier at han leste masse utenom skolen. Han leste også mye aviser og abonnerte på et blad: Sportsmann. Han brukte biblioteket mye og lånte forskjellige typer bøker.

- ... *Leste du noe utenom skolen?*
- Å, leste masse.
- *Du leste masse?*
- Mm.
- *Hva leste du da? Bøker, blader ...*
- Ja, indianerbøker, cowboybøker, alt mulig sånt, barnebøkær. Tegneserier også. Det var Kaptein Mike og alt dette her, vet du.
- *Ja, det er de derre små ...*
- Ja. Sto på butikken for å få dem da'n før no'n ganger, for det var så spennande, da. For dem kom tirsda'n, og så var'em ikke te' salg før onsdag'n. Så det hendte vi fikk dem likavæl, da.
- *Ja. Aviser, leste du det?*
- Ja. Mye. Samla på Sportsmann, kjøpte ...
- *Samla på Sports ...?*
- Sportsmann.
- *Å ja, det var ...*
- Et sportsblad som var den gangen ...
- *Å ja, akkurat.*
- ... som jeg abonnerte på. Det skulle jeg ha hver gang.
-
- *Brukte du no' bibliotek? Lånte du bøker på bibliotek?*
- Ja, skolebiblioteket.
- *Ja, det sa Grete at det blei et skolebibliotek.*
- Ja. Der va' jeg mye.
- *Der var'u mye, ja.*
- Mm.
- *Var det mye sånn fortellinger, var det den typen bøker, eller var det sånn geografi og oppdagelser og andre ting også?*
- Nei, den gangen trur jeg det var mere alt mulig. Nå er'e lissom mere spesialisert, syn's jeg, om forskjellige emner.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Informantenes er i løpet av intervjuene inne på flere sider ved leseferdigheten, som kanskje kan oppsummeres slik: Lesing var et redskap for å tilegne seg kunnskap, lesing ga mulighet til å orientere seg i verden, blant annet gjennom aviser og fagbøker, og, kanskje ikke minst, lesing ga tilgang til underholdning og opplevelser.

5.5.10 Lesing og skriving som voksne

Jeg spurte informantene om i hvilken grad de leser og skriver som voksne. Mange er fortsatt glade i å lese og sier at de leser mye eller en del. Det er bare Ivar som sier at han ikke leser bøker. Noen har også hatt bruk for lesing og skriving i arbeidssammenheng.

Anne har hatt en øyenoperasjone og leser ikke så mye nå som før, selv om hun har mye bøker. Hun innrømmer at hun er "en a' de" som kjøper Se og Hør. Skriving blir det lite av og hun har heller ikke hatt bruk for å skrive i jobbsammenheng:

- *Hva leser du i dag? Vi har vært litt inne på det. Er det ...*

- Altså, nå ... nå hadde jeg grå stær her i fjor, jeg tok grå stær på begge øya, og da ... Det var sånn ... for jeg skulle jo ikke vise at jeg ikke kunne lese, men te' slutt så måtte jeg jo te' legen, da.

- Så nå er jeg ... kjøper Se og Hør, da. Jeg er en a' de.

- *Ja (liten latter), det er lov, det.*

- Ja. Men jeg leser ikke så veldig mye a' det, for det er mye sånn sladder som jeg ikke er no' interessert i, men det er jo noe a' sladderet jeg er interessert i og, ikke sant.

- *(Liten latter.)*

- Så da leser jeg det. Også leser jeg Byavisa, den får jeg opp her. Det syn's jeg er litt å'reit. Jeg må følge med på dødsannonsene nå, vet du.

- *Bøker, 'a? Leser'u no' bøker nå for tida?*

- Nei, det er veldig lite, men altså vi har ... Vi har enormt mye bøker, det er kanskje derfor. Så jeg ha' mått satt vekk bøkane i kasser, for vi ha'kke plass, og da ... Altså, den leiligheten her er stor nok for oss to, men den e'kke så veldig stor.

- *Altså, ukeblader og litt sånn, da, leser du det ... stort sett?*

- Nei, jeg har slutta ... slutta med det ... for noen år siden. Jeg blei så avhengig a' de derre romanene. Jeg måtte lissom ha de romanene. ... tenkte jeg, nei, gud, det blir dyrt også ha to ukebla'er i uka, også kom Se og Hør, ikke sant, så blei det plutselig tre. Nei, nei. Så nå er'e Se og Hør.

- *Skriver'u no' nå? Skriver du no' Brev eller ...*

- Jeg har faktisk akkurat skrivi et brev te' ei. Det er vel ikke mer enn en fjorten da'er siden jeg sendte det. Men det er lenge, lenge siden.

- *Men løser du kryssord?*

- Og kryssord er jeg veldig glad i, men nå har'e ikke blitt no' a' det heller. Og det ... igjen på grunn a' den derre grå stæren. Men ... det er klart det atte nå ser jeg, så nå kan jeg jo bare sett i gang. Det er i grunnen derfor jeg har kjøpt Se og Hør, på grunn a' kryssor'n.

- *Men det e'kke sånn at du har no' ... skriver ikke no' særlig ellers?*

- Nei.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bente trekker fram som positivt fra norskundervisningen at de ble lest for på skolen og fikk lese selv og at hun har blitt glad i å lese. Hun sier at hun i dag kan lese alt mulig, det trenger ikke å være så "litterært". I samtalen trekker hun fram bøker hun har lest og kan anbefale. Hun sier at hun ikke er noe til å skrive og at hun ikke har hatt bruk for å skrive i jobben. Telefonen har overtatt for brevskrivningen:

- *Ja. Er det no' annet du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere i livet, av det du fikk med deg?*

- I norsken? (Tenkepause.) ... Vet ikke akkurat. Det må jo være at en ... Du ble lest for en god del på skolen også, og du fikk lov å lese ... sånn atte du har blitt glad i å lese i grunnen, da. Selv om jeg ... Jeg kan lese alt mulig, ... det bø'kke bare værre sårne ... forferdelige litterature greier, men jeg kan lese vanlige ... kjærlighetsromaner og (liten latter).

- *Ja. For hva er det du leser nå, av aviser og blader og bøker, ja ... Hva er det du pleier å lese, eller har likt å lese som voksen?*

- Der leser jeg veldig mye. Jeg leser blader. Jeg får no' blader av søster'n min, og jeg leser mye sånn ... (reiser seg og kikker rundt i hyller) ... Jeg har jo også lest a' hu' Margit Sandemo, da, hu' har jo litt sånn forskjellig ...

- *Ja, Margit Sandemo, ja.*
- Så jeg har jo lest serier også, som jeg har lest a' henne, og jeg har lest flere sånne andre serier som går også da, og sånn.
- *Så du leser mye?*
- Ja. Og så har jeg også lånt no' bøker og lest noe a' han Heyerdahl og utgravinger i Egypt, det syn's jeg er litt spennende ... Så, jeg leser litt forskjellig.
- *Aviser, leser du det?*
- Ikke annet enn Byavisa. Nei.
- *Må ha Byavisa.*
- Ja. (Begge ler.) Den må jeg ha.
- *Må følge med litt.*
- Ja visst. Og så te' jul så fikk jeg jo den a' han svenske, han som va' brannskada, vet du, og ... Ja, han ...
- *Jeg vet hvem du mener. ... Er det Lasse, han heter, da?*
- Lasse, ja.
- (Båndet slutt på s. 1. Skifter til s. 2.)
- Men den derre Karlsvogna, hvis du har lest de ...
- *Den har jeg hørt om, men jeg har ikke lest den ...*
- Den er kjempesfin, ja. Han som skriver om kona si som døde a' kreft ... ja, så ... og den derre "Frisk nok for livet" og så ...
- *Så du leser både sånne fortellinger, altså skjønnlitteratur, og sånne biografier og ... andre typer bøker?*
- Ja, så jeg er litt sånn ... alt mulig. (Reiser seg og finner fram ei bok.) Nå driver jeg også med en som jeg har lånt av svigerdatter, så ... (latter).
- *(Leser på omslaget:) "Biorytmer", ja her er'e mye forskjellig, ja. Mye spennende.*
- (Latter.) Ja da.
-
- *Men skriver du noe? Eller...ja, handlelapper, selvfølgelig, men altså ... hva er det du bruker ... bruker du skrifta te' no', lissom?*
- Nei, jeg er ikke no' te' å skrive, nei.
- *Brev?*
- Ja, knapt nok, Jeg skriver jo te' ungene og ... barnebarn og sånne ting, kan gjøre, Nå er'e mye å ringe, er jo i dag, da. Ellers så er'e jo sånn te' bursdager å sende kort og ...
- *For du ha'kke hatt no' sånn jobb heller, der du har hatt bruk for å skrive no' særlig?*
- Nei.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Cecilie stiller i en spesiell situasjon i forhold til dagens lesing siden hun er bibliotekar. For henne er det vanskelig å trekke noen grense mellom jobblesing og fritidslesing.

Cecilie skriver i jobben sin og synes det kan være tilfredsstillende å arbeide med å finne formuleringer som får fram det hun mener. Hun nevner også e-post som skrivesjanger.

- *For lissom, du har jo en jobb der du leser mye, du da.*
- Ja, ja. Det blir jo det, for det at du kan si at jeg i og med at det er et folkebibliotek jeg er i, så blir det jo lissom forventet at du leser veldig bredt da, kan du si, sånn at du ska' ha littegranne peiling på veldig mye. Nå blir'e igjen sånn nyttelesning, for det at du nå leser jeg veldig mye med det for øyet at hva ... hvilke personer kan jeg gi dette her te', lissom. Så det blir en del sånn skumlesning, men jeg leser jo det som kommer ut lissom av årets ... en del av det som kommer ut, hvertfall, som er litt omdiskutert og som er litt ... litt trukket fram og sånt no', det må jeg i hvert fall ha en viss peiling på, så jeg leser jo mye skjønnlitteratur og sånn som kommer ut, og jeg leser en god del historie, lissom, syn's det fortsatt er artig.

- Så du leser mye, men det er jo vanskelig ... det er vanskelig for deg å skille mellom hva som er jobblesing og hva som er fritidslesing.

- Ja, det går jo over i hverandre, kan du si. Og vi har jo 'kke no' tid på jobben te' å lese jobblesing, så all jobblesing må jo bli foretatt her hjemme, da, så ... men, jeg syn's jo at det er spennende, og mange av klassikerne er jo te' å ta opp igjen, men det er jo også utrolig mye ferskvare som kommer nå av bøker som er ... aktuelt bare ett eller to år, og så er'i glemt igjen.

- Mm. Ja. Aviser, blader ...

- Ja, jeg leser jo en del aviser, Aftenposten og så Distriktsavisa og Byavisa, de leser jeg jo, så ... og så leser jeg en del på nettet.

- Jeg skriver jo en del ... men, du kan si atte, altså, det blir jo mindre a', ... det blir mye e-mail, og det blir mye sånn ... Tidligere så var jeg ganske mye engasjert i et sånt kvalitetsprosjekt, så vi skrev no' rapporter og sånt no' i det prosjektet, men ... ellers så ... og holdt en del foredrag og sånt no' det (hviskende, nesten uhørlig på båndet, men tror det er:) Jeg va'kke så flink, jeg va'kke det. (Latter.)

- Nei! (Latter.)

- Så det gjør je'kke så mye mer, men det var en tid jeg drev med det, men ... Jeg syn's det er veldig ... egentlig artig å skrive og formulere og føle atte du kanskje får til en formulering som er ålreit og som ... som du kan stå for, så syn's jeg det er veldig tilfredsstillende, det, og kan få sagt ting på en ordentlig måte, og å få gjennomslag og ... for ting du mener, og ... kan lissom legge fram ting på en fornuftig og klar måte, sånn atte folka skjønner hva du mener. Det syn's jeg er ...

- Men skriver du no' utenom jobb? No' sånn brev og kryssord og andre ting?

- Ja, løser litt kryssord, men ... Jeg er ikke så veldig tålmodig, så (latter) jeg fyller ut med kulepenn, og ... Nå har jeg da fått meg en sånn gammel kryssordbok, så, for jeg tenkte ... Så jeg har blitt god til å slå opp i den, da. Så nå skjønner jeg mer atte folk vil ... at det går an å finne ut av ... kryssord, for før så har jeg ... Det er én bestemt kryssord som jeg lissom løser, og så ... Men nå har jeg utvida det litt, da, og fått meg bok, så nå slår jeg opp.
(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Daniel er glad i å lese og synes det er gøy. I det siste har han lest mye for å forberede seg til en jorden-rundt-reise. Han har tidligere skrevet noe i Byavisa, men skriver ikke noe særlig nå lenger.

- Og du nevnte jo også det der at du blei glad i å lese. Det er kanskje også noe du har fortsatt med?

- Ja, jeg har jo det. Men jeg har ikke vært så flink nå i det siste. Det siste jeg leste var Da Vinci -koden.

- Hva leser du ellers i dag? Ja, du leser litt bøker, da, og aviser antagelig og ...?

- Veldig mye aviser. Mye, ja, akkurat nå i den seinære tida så har jeg holdt på mye med reisebeskrivelser og sånt no', for jeg ska' ut på ei reise nå, reiser den femtende.

- Ja, det var du som skulle langt, ja.

- Jorda rundt. Så ... det har gått veldig mye i å setta meg inn i Singapore, Australia, Fiji, forskjellige plassær i Amerika ... Det er det som jeg har vært konsentrert på det siste halve året i hvert fall.

- Skriver du noe særlig i dag, da? Du sa du hadde skrevet i Byavisa, men skriver du noe særlig nå?

- Nei, jeg gjør vel i grunnen ikke det. Nei, jeg gjør ikke det.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Eivind har lest mye faglitteratur i jobben sin. Ellers beskriver han seg som altetende når det gjelder lesing, og sier at han alltid må ha minst én bok å lese. Han liker å skrive og har skrevet mye i forbindelse med arbeidet. Han har akkurat trukket seg tilbake fra arbeidet, men skal fremdeles ha 10% stilling, nettopp for å skrive en del.

- ... Så ... men ... men å lese syn's jeg alltid har vært ... altså, jeg har alltid minst én bok å lese.

- *Hva er det du leser?*

- Alt mulig, jeg er helt altetende.

- Jeg leser veldig mye faglitteratur, og jeg leser veldig mye ... Jeg leser krim, jeg leser reiser, mat ... sånn matporno, holdt jeg på å si, det er jo reine pornografien for meg, altså, å lese kokebøker, og så videre, så ... jeg leser mye a' det.

- *Og aviser, antagelig.*

- Aviser, ja, helt avisoman. Hver lørdag så er'e ... å gå og kjøpe aviser, dem som er, og daglig også leser jeg aviser, to-tre aviser hver dag. ... Jeg leser mye.

- *Ja. Og det har du da kanskje gjort i forbindelse med jobb også?*

- Ja da.

- ... Vært lissom ... Jeg ville ikke kalle meg en lesehest, men ... bibliotek ... Det går litt i bøljer. Jeg leser mere om vinter'n enn om sommer'n. Det gjør ... det er vel sånn en er, tenker jeg. En er jo mere ute ...

- *Det er vel noe med dette landet (latter).*

- Ja da, det er vel sånn. Men ... altså, hvis jeg ... har vært veldig mye ute og reist i jobben og sånn, verden rundt. Hvis jeg ikke vet, eller visste da, at jeg hadde en bok i håndbagasjen og en bok i kofferten, da blei jeg litt sånn ... Det var nesten som jeg sparte bøkane, altså. Og sånn (liten latter) er'e litt enda, atte, nei, nå må jeg legge'n fra meg, for nå må jeg svølgje unna det jeg har lest nå, men nå ... nå er jeg spent på hvordan det går videre.

- *I hvilken grad skriver du i dag? Jobbrelatert eller annet?*

- Ja, nå blei jeg pensjonist på fredag, men jeg ska' fremdeles ha 10% jobb på jobben, nettopp for også skrive en del ting, fagting og så videre, så jeg liker å skrive. Og i dag har'u jo ... i PC-verktøyet så er'e jo helt fantastisk, Powerpoint, og så videre, så ... Det har blitt enda mere morsomt, mere morsomt enn det det var før, for'u har så mye ting du gjerne ska' test' ut, ikke sant.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Finn synes at han leser lite, sammenlignet med kona, som var til stede under intervjuet og åpenbart leser mye. Det kommer likevel fram at han leser noen bøker, i alle fall når de er på reise. Finn har i sitt yrkesaktive liv som tømrer ikke hatt behov for å skrive ut over huskelister og bestillinger, som ble notert på plankebiter.

- ... *Men leser du noe i dag, da? Aviser ...blader ...*

- Aviser leser jeg.

- *Aviser leser du.*

- Leser ... Og ... vi har jo vært på tre måneders ferie, og da ... Å mange bøker greide jeg å lese, Marie? (Henvendt til kona.) Tre? (Kona svarer: "To"). To.

- *Hva leser'u da? Er det krim eller reisebøker eller ...*

- (Kona: "Du leste om han Tom Kristiansen ...") Og han Mank ... å er'e han heter? Mank ...
- *Mankell, ja. Krim.*
- (Kona: "Det var de to du greide".) De to greide jeg denna gangen. (Kona: "Og så begynte du på den med han derre ... "Vinylminner".)
- *Ja, akkurat.*
- Ja, den leste jeg vel. (Kona: "Ja ... (uklart)".) Leste ut den te' ... (Kona: "Ja, da blir'e tre, da".)
- *Du leser jo litt bøker, da.*
- Ja. Ja da. Jeg leser noen bøker, men ... men jeg leser ikke ... Jeg kan si, jeg leser iallfall fint lite bøker hjemme her, ... fint lite. Mens avisene, det er ... Jeg leser Byavisa, også leser jeg VG.
-
- *Skriving, er det no' du har gjort i ... kryssord eller brev eller i jobbsammenheng ...*
- Kryssord ... --- ... Jeg har vel ikke vært verdens flinkeste te' å skrive brev. (Kona: "Nei".)
- *Nei, det bekreftes her, ja (latter).*
- (Latter.)
- *Men, du ha'kke hatt no' jobb der du har hatt bruk for å skrive no' særlig, har du det? Eller har du ...*
- Jeg har vært tømmermann siden nittenseksti, og det ha'kke innebært så mye å skrive.
- *Huskelister og bestillinger og sånne ...*
- Ja, men sånne ting det ... Ikke sant, når byggmester'n kom på ... så hadde vi jo ikke no'n sånna ... Da hadde vi en plankebit ... (Han viser i lufta.)
- *Ja, der noterte dere, jeg har sett det der, da. I gamle hus så ser du jo ...*
- Ikke sant, vi ska' ha ... vi skulle ha så og så mange meter med totomfire, og så og så mange meter med listverk, og så og så mange kvadratmeter med rupanel, ikke sant, og det blei ... Det blei aldri skrivi på lapp, det blei på en plankebit som lå et eller annet sted, og da blei det levert te' byggmester'n. Og det va' vel det beste, for det atte han hadde jo såpass mange i jobb, at hvis han skulle få no'n lapper som han stakk i lomma, så var'e bedre å få en svær plankebit, som han la på setet i bilen. (Latter.)
- *(Liten latter.) Ja, den blei ikke så fort borte den, som disse herre krølla lappene som vi går med i lommene.*
- Så det var ... og de seinare åra så har jeg jo jobba i kommunen, og der var'e heller ikke no' så veldig skriving om hva vi gjorde og hva vi ikke gjorde, så ... Nei, jeg har ikke hatt behov for å bruke skriving eller norsk sånn ... i det voksne liv.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Grete har lest mye i jobbsammenheng,. Hun er med i en bokklubb og beskriver seg som krimglad, men altetende når det gjelder lesing. Hun skriver mye i jobben sin med planarbeid i kommunen og er glad i PCens retteprogram.

- *Hva leser du i dag da, som voksen?*
- Nei, i dag leser jeg jo mye ... leser mye faglitteratur i forhold te' den rådgivningsjobben jeg har i kommunen, i forhold te' skole. Og så er jeg veldig altetende for øvrig. Jeg er medlem av en bokklubb hvor vi ... ja, krimglad, men ... veldig altetende ... får med oss nye norske forfattere, prøver det. Leser masse aviser. Masse aviser.
- *Ikke så mye blader?*
- Nei. Abonnerer ikke på et blad. Nei, det gjør je'kke.
-
- *Skriver du noe i dag, da? Det gjør du kanskje i forbindelse med jobben din?*
- Ja, det gjør jeg jo. Jeg er ansvarlig for opplæringsplanene både overordna i kommunen og mot skole - barnehage spesifikt, så i den anledning er det jo mye planarbeidsskriving, da.

Så ... men jeg skriver ikke mye, for jeg er en sånn ... Jo, kort og brevskriver, det er jeg. Ja, ganske stor korrespondanse på den måten.

- *Men du bruker skriving som redskap i jobben din, rett og slett, det gjør du?*

- Ja, hele tiden, hele tiden. ... Og syn's det er deilig at det er retteprogrammer.

(Fra intervjuet med Grete (KIL))

Hege har stor leseinteresse og leseglede. Hun snakker til og med om at hun ønsker å innrede et eget bokrom. Til tross for lesevanskene hun hadde i oppveksten, bekrefter hun at det nå går helt greit for henne å lese. Hege har også hatt bruk for å skrive i jobben sin på kontoret på mannens bilverksted. Hun forteller at de slet med rettskrivingen hennes der, men at det har gått veldig greit. Før skrev hun mye brev, men det er det slutt på. Det gjør henne ikke noe å skrive, selv om hun vet at hun fremdeles har mange ortografiske feil:

- *Men i dag, da, hva leser du i dag?*

- I da' så leser jeg alt mulig.

- *Ja, aviser?*

- Tre aviser om da'n, Byavisa, Distriktsavisa og VG (liten latter) og Dagbladet.

- *Ja. Blader?*

- Ja, og blader, ja. Der (peker, liten latter) ligger masse rundt her, som du ser.

- *Så du leser en del blader?*

- Jeg leser veldig ... Ja, jeg leser egentlig mye. Jeg skulle lest mye mere, så. Mannen min han sier at hvis du ska' lesa alt det der, sier'n, så må du bli tohundre år! (Latter.)

- *Ja. Men bøker, leser du no' bøker?*

- Ja, jeg leser mye ... Ja, nå er'e vel blitt lite i det siste, da.

- *For eksempel?*

- Ja, gudameg, hva skal jeg kalle det, da? ... Herregud. Det er jo så mye (liten latter).

- *Er det romaner, eller serier av romaner eller er'e ... reisebøker eller?*

- Nei, eh ... natur og ... ja, reising og ... og historie ... Ja, du kan lesa alt.

- *Ja.*

- Og ... Nei, det er ... du kan lesa alt.

- *Så du liker å lese?*

- Ja.

- *Så det går greit for deg å lese?*

- Ja da, jajaja, ikke no' problem.

- *... Men du ha'kke hatt no' jobb du har hatt bruk for å lese no' særlig?*

- Nei.

- *No' fagstoff og sånn?*

- Nei.

- Det e' bare ... Jeg har jobba for mannen min, eller jeg har vært på kontoret her opp, og da (liten latter) har'em sliti litt med ... skrivinga mi, da.

- *Ja, rettskrivinga?*

- Ja (latter). ... Men det har jo gått veldig greit, det er helt utrolig.

- *Ja, for da har'u jobba så du har faktisk har hatt bruk for å skrive i jobben din du, da?*

- Jajaja. I alle år.

- *Ja. Hva slags kontorjobb er det? Er det på det bilværste'?*

- Ja. Så jeg har jo fakta vært på kontoret der helt siden han begynte.

- *Ja.*

- Men jeg ha' jo jobba mange steder, da, så jeg har jo ... egentlig klart meg bra, hatt det veldig bra.

- *Men ... skriver du no' ellers, da? Brev eller løser kryssord eller ...*

- Nei, før så skreiv jeg veldig mye brev, da, men det har'e blitt lite a' nå.

- *Ja.*

- Jeg skreiv jo bestandig te' svigermor, da, og ... eller lissom, den gangen hu' levde, da. Det va' jo hvert ... hvert år te' jul, da.

- *Ja. Mm. Men da likte du å skrive?*

- Jajaja. Det gjør meg ingen ting å skrive, men det er jo klart (latter), jeg har jo skrivefeil fremdeles.

- *Ja.*

- Selv om det kanskje har blitt bedre med åra, da.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Ivar sier at han ikke har lest bøker på lenge nå. Han leser aviser og Se og Hør, som kona kjøper. Ivar har ikke hatt behov for å skrive i den jobben han hadde.

- *Hva leser du for no' i dag, da? Aviser, blader, bøker ... ?*

- Nei, det blir mest Distriktsavisa og VG. Og så kjøper kona Se og Hør, så det blir ... Ellers så har je'kke lest bøkær på lenge.

- *Skriver du no', eller har du hatt bruk for å skrive i noe jobbsammenheng eller no' ...*

- Nei.

- *... ikke drevet med no' skrivning etter ... skolen.*

- Nei. Jeg begynte på ... Jeg var en liten tur te' sjøs, og så begynte på Meieri', og der va' jeg i treogførti år, og der vare'kke no' skrivning.

- *Nei.*

- Jeg kjørte jo ost i femten år, vet du, men der var'e jo bare skrive vekter. Det var jo ferdig utfylte ark, så det va' jo bare å skrive ... det de produktene veide og hva det var. Alt var jo skrivi. Jeg har aldri hatt no' ... behov for å skrive etter jeg slutta på skolen.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jon leser i dag historie og reiselektyre i tillegg til aviser og en del lesing i forbindelse med jobben. Jon sier at han skriver mye, både som sekretær i frivillig arbeid i ulike foreninger og i forbindelse med jobb.

- *... Hva leser du for no' i dag, 'a? Aviser, blader, bøker ...*

- Alt av aviser.

- *Aviser, ja?*

- Mm. Historie og reiselektyre.

- *Ja, er det det som er favorittene?*

- Ja.

- *I tillegg til en del lesing i forbindelse med jobb, kanskje?*

- Det også. ...

- *Mm. Ja.*

- Jeg liker også historiske ting.

- *I hvilken grad skriver du sjøl i dag? Altså, bruker du skrivning ... du bruker det antagelig i forbindelse med jobb?*

- Mye. Mye sekretær rundt omkring i foreninger, jeg ska' på det nå, som jeg er sekretær i, Foreningen Norden.
- *Ja, akkurat.*
- (Utydelig.) Så det blir en del skriving.

- ... *Skriver du andre ting? Brev, kryssord?*
- Ja, brev i hvert fall.
- *Ja. Sånn privat, eller sånn, tenkte du på privat, eller i forbindelse med jobb?*
- Begge deler. ... Så har det blitt mye mail nå da, vet du.

- *Ja, så det skriver du også selvfølgelig en del i forbindelse med jobb, da, mail.*
- Mm. Og noe hobby, forskjellige ting.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Når det gjelder informantenes lesevaner, kunne det vært interessant å gå dypere inn i materialet og eventuelt fulgt opp med grundigere spørsmål. Det er blant annet interessant at informanter, uavhengig av om de har rapportert om lesevaner på skolen, forteller at de leste mye som barn og at de også leser mye i dag og har stor glede av lesingen. Om dette har sammenheng med den lesetreningen de fikk på skolen og det lesemiljøet som ble skapt der, eller i hvilken grad egen interesse og påvirkning hjemmefra eller fra andre er viktige faktorer, er det vanskelig å si noe om.

Når det gjelder skriving, er det atskillig færre som forteller at de skriver som voksne. Skrivingen begrenser seg mye til dem som skriver i jobbsammenheng. Noen har tidligere skrevet en del private brev, men her virker det som telefonen har overtatt.

5.6 Konsekvenser for engelskundervisningen

En side ved norskundervisningen jeg ikke hadde tenkt på før intervjuene, var at resultatene i norskfaget var med på å bestemme om elevene fikk mulighet til å velge det frivillige tilbudet om engelskundervisning. Flere er inne på konsekvensene dette fikk for mulige utdanningsvalg videre, der man ikke kom inn på realskolen uten å ha hatt engelsk på folkeskolen.

Engelsk kom inn i en del av den ordinære undervisningen i folkeskolen ved skolelovene av 1936. Faget skulle være frivillig for elevene. Dokka skriver at etter loven kunne kommunestyrene velge mellom tre ordninger for engelskundervisningen: Engelsk som obligatorisk fag for alle, engelsk som frivillig fag og med fri adgang for alle som ønsket det, eller engelsk som frivillig fag, men bare for de elevene skolen mente ville makte det: "Neppe noen bestred at den siste ordningen var best i samsvar med lovens forarbeider", skriver Dokka (Dokka 1988:131).

Selv om ikke alle informantene husker hvordan dette ble organisert på deres skole, er flere av informantene, både fra Byskolen og Landsskolen, ganske sikre på at det foregikk en utsiling til engelskundervisningen. Det er derfor grunn til å tro at dette var tilfelle ved begge skolene. Informantene uttrykker seg til dels sterkt om hvordan de reagerte på denne ordningen.

Anne var lei av skolen og likte ikke læreren sin. Hun var ikke motivert for å ha engelsk og tror hun var den eneste i klassen som sa nei takk til engelsk. Hun husker det bare som et valg:

- *Det va' jo ... Dere kunne velge engelskundervisning, jeg bare er litt nysgjerrig på den engelskundervisninga på den tida.*
- Ja. Og jeg sa nei takk. Jeg har nok med den driten jeg har her, sa jeg.
- *Men var'e noe med at dere måtte ha no' spesielle karakterer ...*
- Nei.
- *... for å kunne få engelsk? Det var bare du valgte enten ja eller nei?*
- Ja. Og alle valgte ja, og Anne valgte nei.
- *Bare du som sa nei?*
- Ja, det tror jeg det var.
- *Ja. (Humrer.) Mm.*
- Det var også noe jeg angra på (humrer).
- *Ja, men hva kunne man vite, da?*
- Nei. Altså, en har vært litt dum når'e gjelder akkurat det, men det er ... igjen, som jeg sier: Hadde det bare vært en annen lærer, så tror jeg det hadde vært no' helt annen.
- *Motivasjonen hadde vært litt annerledes, interessen?*
- Ja, absolutt.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bente hadde engelsk, men kan heller ikke huske at det var noen prøve som avgjorde at hun kunne få tilbudet.

- *Hadde du engelsk på folkeskolen?*
- Ja, fra fjerde.
- *Du hadde det, ja. For det forsto jeg på guttene at da måtte man ha litt karakterer for å få ha engelsk?*
- Ja, men nei.
- *Da var'e en prøve som ... at de mente at det var en prøve i fjerde klasse, eller når det var ... Du måtte ha en viss karakter, liksom, i norsk og sånn for å ... for å få lov te' å ha engelsk.*
- Nei, det kan ikke ...
- *Du kan'kke huske det, nei?*
- Nei.
- *Enten så hadde man engelsk eller husstell.*
- Det var ... Nei. Jeg mener det atte det var bare fra da så hadde du engelsk.
- *At alle i klassen hadde engelsk?*
- Ja.
- *Det må jeg sjekke med hu' ...*
- Ja, det mener jeg. Jeg kan ikke huske atte vi hadde no' prøve, atte vi skulle ... ja eller nei te' engelsk, atte du va' flink eller ikke flink. Nei, det kan jeg ikke si jeg husker.

- *Nei, det ska' jeg spørre Anne om også, om det var sånn atte ...*
- Ja.
- *For du hadde da engelsk både på folkeskolen og det året på framhaldsskolen?*
- Ja.
- *Ja, rett og slett.*
- ... Nei, atte vi hadde no' prøver a' hvem som skulle ha engelsk og hvem som ikke skulle ha, nei, det ... mener hele klassen ... hadde det.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Cecilie husker klart en prøve som silte ut dem som kunne få tilbud om engelsk-undervisning. På denne prøven gjorde hun det ikke godt, men hun fikk ha engelsk:

- Men det jeg husker at vi hadde, det var i ... og det var en selsom opplevelse for meg, hvertfall, og det var at vi hadde ... Når vi skulle ha engelsk, så hadde vi en norskprøve for å få engelsk, som skulle teste våre norskkunnskaper og modenhet, tror jeg det het da. Og det var vel ... det var både ... det var en slags sånn ... ja, sånn test som dem har nå, altså atte du skulle sette inn ord og du skulle stave, du skulle bøye, du skulle skrive hva det ene var og hva det andre var, og det ... det vet jeg atte det gjorde jeg det ikke no' godt på, så det ... men, altså, det va' vel sånn midt i haugen, antagelig. Jeg fikk jo engelsk og sånn da, men det var en sånn en ... Så de som ikke hadde no' særlig kunnskap i det, de ble faktisk sjalta ut, altså.
- *De fikk ikke engelsk?*
- Fikk ikke engelsk, og når du vet du... Fikk du'kke engelsk på folkeskolen, så kom du'kke inn på videregående i det hele tatt. Så det va' jo en voldsom utsiling, altså, det ... Når jeg tenker på det nå, så ...
- *Ja, ganske tidlig.*
- Ja, det er jo det. Det var helt forferdelig, egentlig.
- *Ja, for den har jeg også hørt om ... en av de andre snakka om den derre ... prøven for å få engelsk, og engelsk va' vel i ... sjette og sjuende, antagelig?*
- Ja, den prøven va' vel femte da, antagelig, og så var'e sjette og sjuende som var ... mm.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Som vi ser har de tre jentene fra samme klasse på Byskolen ulike minner om hvordan engelskundervisningen ble etablert. Anne mener hun som den eneste i klassen valgte bort engelsk, Bente valgte engelsk, men husker ikke noen prøve som betingelse for å få engelskundervisning. Cecilie husker godt en prøve som skulle teste norskkunnskaper og modenhet. I ettertid har jeg reflektert over hvorfor disse tre husker dette så forskjellig. Det er mulig dette har med deres ulike forhold til skolen å gjøre. Anne var ikke interessert i å ha engelsk, og for henne ble dermed resultatet av prøven uinteressant i denne sammenheng. For Bente gikk sansynnlignvis en slik test ganske uproblematisk, og det kan ha gjort at dette ikke var så mye å tenke på. Hun valgte engelsk og fikk det. For Cecilie, som hadde lese- og skrivevansker, falt prøver antagelig vanskeligere. Hun var muligens usikker på om hun ville passere nåløyet. Samtidig hadde nok Cecilie ambisjoner om å gå videre på skole, slik at hun trengte engelsk. Muligheten for å ikke klare prøven bra nok til å

få engelsk, kan derfor ha vært en skremmende realitet. I alle fall husker hun denne utsilingsprosessen som en spesiell, og etter det jeg forstår, ubehagelig opplevelse.

Daniel husker at avgangsprøven i femte klasse avgjorde hvem som kunne få engelskundervisning.

- Jeg blandær dette her, vet du, så begynte vi med engelsk og sånt no', og da delte vi klassen, og det var masse greier. Det va' jo'kke alle som fikk lov til å ha engelsk den gangen, vet du. De som ikke hadde engelsk dem hadde jo skolekjøkken, men det er jo litt på sida a' norsken.

- I syvende klasse hadde vi det. Ja, vi hadde også no' prøvegreier i femte ... i femte klasse, trur jeg det var. Det var avgjørende for om du skulle få lov te' å få engelsk.

- *Akkurat.*

- Så det var nesten som en sånn avgangseksamen, vet du, det ... De som, de som hadde karaktærær, da, som gjorde atte dem kunne få love te' å få engelsk, dem fikk det. Det trur jeg var i femte klasse, på avslutninga i femte klasse. Jeg mener det, og så hadde vi da engelsk i sjette og syvende.

- *Men da var den, da var det ... karakterene på en måte til sammen i de fagene dere hadde avgangsprøve i som gjorde dette her, eller var det ... Det va'kke spesielt norskfaget som avgjorde de? Det va' kanskje, ... eller veit du det?*

- Jeg lurær på om det ... hvertfall norsken

- *Hvertfall norsken, ja.*

- Hvertfall norsken. For hvis ikke du var god i norsk og ... og grammatikk, og sånn no', så trur je'kke du fikk lov te' å ha engelsk. Da fikk du husstell isteden. Og sløyd trur jeg dem fikk.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

Også Eivind husker at årprøven i femte klasse avgjorde om man fikk engelskundervisning, og hadde du ikke engelsk, var veien til realskolen stengt.

- ... *Daniel mente at det var årsprøven, på en måte, karakteren i femte klasse, fjerde kanskje ... femte ... som avgjorde om du fikk ...*

- Stemmer, stemmer. I norsk og regning. Det var det som avgjorde det. Og de som ikke fikk engelsk, de fikk skolekjøkken.

- *Ja. Og det va'kke no' sånn at du kunne velge ...ja, du måtte ha de karakterene.*

- Du måtte ha de karakterene, og de som ikke greide å ha engelsken, de ..., det var flere det, som måtte da begynne må skolekjøkken.

- *Både gutter og jenter? Var det skolekjøkken det var som alternativ?*

- Ja, ja, skolekjøkken i kjeller'n.

- *Og da var'e låst te' realskolen?*

- Ja, da var'em ferdig.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

Finn hadde også engelsk. Han mener at ikke alle fikk være med det først halvåret eller året, men at alle hadde engelsk i sjuende klasse. Han er usikker på om noen prøve eller karakterer avgjorde hvem som fikk være med, men tror det kan ha vært de som hadde best norskkarakterer.

- ... Åssen ... du hadde ... hadde du engelsk? Ja, det hadde du vel siden du begynte på realskolen, eller måtte du ikke ha det?
- Ja, nei, vi ... Jo da, jeg hadde, men ... Der var'e jo sånn atte ... var'e i siste halvår i sjette klasse ... (tenkepause).
- Jeg trur dere hadde engelsk i sjette og sjuende, at det var no' ...
- Ja, atte siste halvår i sjette klasse, så var'e, ... så skulle dem begynne med engelsk. Men da vare'kke alle som fikk lov te' å væ' med. Og jeg va'kke med i det første halve ..., men i syvende klasse så måtte jo alle ... da trur jeg alle hadde.
- Ja, du trur alle hadde da, ja.
- Ja, men det første halve året ... det siste halve året i sjette, da var'e lissom ... hvis jeg sier halvparten ... så den andre halvparten de hadde no' sløyd eller et eller annet sånt no', den timen som de hadde engelsk.
- Så da hadde du sløyd eller ... Ja, det var sløyd du hadde?
- Sløyd eller ... sånn pappsløyd.
- Mm. Ja. Men var det ... Hvordan kom dere med på engelsken, var det no' med karakterer og sånn som gjorde at du fikk komme med eller ikke?
- Det er jeg ikke sikker på, men ... men for det atte han ... han lærer'n vi hadde ... Jeg lurær på om han var ... Var han engelsk òg, tru? Eller han hadde vært i England, sånn var'e vel. Og han snakka jo så godt engelsk, men det ... jeg vet ikke om han hadde noen innflytelse på at så og så mange kan jeg greie, det vet jeg ikke. Men jeg va'kke med iallfall det første året, det var jeg ikke. Jeg husker det var ... jeg mener det var det ... at vi skulle begynne da med litt sånn engelsk det siste halve året i sjette, og det var de gutta som ... sikkert hadde beste norskkarakterer, tenker jeg.
- Ja, kanskje det. Og så var du med i sjuende, da?
- Ja, da fikk vi jo hele klassen.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

De tre informantene fra gutteklassen på Byskolen er altså mer samstemte når det gjelder en utvelgelse til engelskundervisning på grunnlag av blant annet norskkarakterer.

Grete ble intervjuet tidlig i intervjurunden, og før noen hadde fortalt meg at utvelgning til engelskundervisningen skjedde på grunnlag av norskresultater. Jeg spurte henne derfor ikke direkte om dette, men Grete forteller at de som hadde tenkt seg videre på realskolen, ble anbefalt å velge engelsk.

- ... Det kom som et tilbud, og jeg ... jeg tror kanskje ikke vi var helt det første kullet som fikk tilbudet, men det vet je'kke nok om. Men vi fikk tilbud om engelskundervisning, og jeg tror det var to ganger i uka, at vi fikk to timer to ganger i uka eller no' sånn i sjette og sjuende, og så kan det hende noen forteller "Nei, det va'kke sånn, Grete, det va' helt annerledes" (humrer), men det er det jeg forestiller meg, og det var da vi fikk Anne Lunde inn som var engelsklærer, og at det var ... det var vel da mange tok valget om de skulle gå på realskolen eller ei, tror jeg. Og da fikk vi vite at hadde vi tenkt å gå videre på realskolen, så måtte ... burde vi gjøre det, for da ble ... for ellers så ble det så vanskelig.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

Hege forteller at engelskundervisningen bare var for dem som kunne skrive ordentlig og hadde høye karakterer. Her nådde ikke Hege opp, men opplevde å bli utelukket:

- ... Og så hadde vi ... Vi hadde vel ... (tenkepause) ... Ja, for jeg husker bestandig alle snakka om norsk, for vi måtte kunne norsk for å komma inn på engelsk. Vi hadde jo'kke

engelsk på ... når vi gikk i ... på skolen. Va' bare de som kunne skrive ordenlig og hadde høye karakterer som fikk engelskundervisning.

- *Ja. Så du måtte ha karakterer for å få engelsk?*

- Ja da. Ja. Så det ... engelsk hadde'kke jeg, og det var'e vel flere i min klasse som ikke hadde.

- *Ja. Men hadde dere no' da istedenfor, eller bare ...?*

- Nei, vi hadde vel norsk, da, trur jeg, men vi fikk ikke engelsk, og du vet, hvis dem skulle på videregå ... eller på ...

- *Ja, realskolen ...*

- Realskolen, het det jo den gangen, va' jo lissom litt finere det, da. Men da måtte du ha engelsk, da, og det hadde jo ikke vi.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

Ivar hadde heller ikke engelskundervisning, men tror det bare var noe de valgte. Jon hadde engelsk, men husker ikke noe om noe karakterkrav. På den annen side tror han kanskje at ikke alle var med på engelskundervisningen.

- *Ja. Men da ... hvordan ... Da skulle dere velge, da. Var det bare ... de som ville valgte engelsk, eller var det no' karakterkrav, veit du noe om det?*

- Mnei, det kan'kke ha vært det, vel. Begynte i hvert fall med engelsk i femte, trur jeg.

- *Ja.*

- Men om alle var med, det er jeg ikke helt sikker ... Det trur jeg heller kanskje ikke, det ... Jeg husker ikke.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

For informantene fra Landsskolen, ser vi at det bare er Hege som er helt klar på at det var karakterer i norsk som avgjorde om man fikk engelskundervisning. Grete og Jon hadde nok ingen problemer med å få gode nok resultater. Ivar var ikke interessert, mens Hege var den som i alle fall klart registrerte at hun falt utenfor. Jeg aner en sårhet i det hun forteller om at hun ikke fikk muligheten til å få engelskundervisning. Dermed var hun også utelukket fra nye kunnskaper og fra videre skolegang.

Norskfaget ble altså brukt som et mål på elevers skikkethet eller kapasitet til å lære engelsk. Dermed ble norskfaget på en dobbelt måte knyttet til elevenes mulighet for videre skolegang etter folkeskolen: Norskfaget talte med ved opptak til realskolen, men i tillegg var det også norskkarakteren som avgjorde om en elev fikk engelskundervisning. Uten engelsk var dørene til realskolen lukket. Gundem forklarer det slik i en artikkel om fremmedspråkundervisningen: "Utvelgingen til engelskundervisning ble i virkeligheten en utvelging til den høyere skole. For selv om karakterene i norsk og regning også var bestemmende, var det ingen utvelging til disse fag. Man hadde alltid en sjanse. Det hadde man ikke dersom man var utelukket fra engelskundervisningen fra 6. skoleklasse av."

(I Skolen 1989:131.)

5.7 Generelle vurdering av norskundervisningen og folkeskoletiden

Jeg ba alle informantene trekke fram positive og negative sider ved norskundervisningen og eventuelt peke på noe fra norskfaget de synes de har hatt spesielt nytte eller glede av senere i livet. Jeg ba dem også om å gi en generell vurdering folkeskoletiden. Under dette punktet vil jeg ta med sitater fra noen av informantene som er brukt før, men de hører hjemme også i denne sammenhengen.

For Anne er skoleopplevelsen tett knyttet til fru Våge, læreren de hadde i alle sju årene og som hun ikke kom overens med. Anne er overbevist om at hennes skoletid hadde blitt annerledes med en annen lærer, og at hun da kanskje også ville gått videre på skole:

Er det noe du vil trekke fram som er spesielt positivt eller spesielt negativt med norskundervisninga den gangen?

- Altså, det som er negativt er at vi hadde fru Våge. ... Det vi' jeg påstå. Jeg trur nok det at hvist vi hadde hatt en annen lærer der, som kanskje gjorde det litt mere ... attraktivt. For det var lærere på ... eller ... eller lærerinner, eller hva det er, på skolen den gangen også som ... som det sto respekt a', og som likevel var å'reit med elevene, men hu' gjorde veldig forskjell på elevene, og er'e noe jeg hatær så er det forskjellsbehandling. Og det har jeg hatt siden jeg var unge, den ... den er der, lissom.

- *Positivt, da? Var det noe som var positivt ... spesielt positivt med norskundervisninga?*

- (Lang tenkepause.) De timane som ho leste var positive.

- *Er det noe fra norskundervisninga som du syn's du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere i livet?*

- (Lang tenkepause. Med svak stemme.) Nei. ... Men det igjen kommer vel også a' det med hu' lærerinna, ikke sant. Det vi' jo værre ... den derre hele tida med akkurat det.

- *Hvordan vil du liksom oppsummere din opplevelse av norskfaget i folkeskolen?*

- (Tenkepause.) Nei, det blir altså akkurat det der som ... Det blir det samma. Jeg kommer ikke ... nei.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

Bente trekker fram grammatikken som noe hun har hatt nytte og glede av, og da virker det som det er rettskrivingen hun mener. Ellers var det positivt å bli lest for og få lov til å lese selv, slik at hun ble glad i å lese:

- *Ja. Men den gangen, 'a? Hva var'e som var som var spesielt positivt eller negativt?*

- Ja. Jeg syn's jo vi øvde mye mere på tingen den gangen enn det dem mange ganger gjør nå. ... Det syn's jeg.

- *Som rettskriving, for eksempel, og ...*

- Og uttaler og ... og mye sånt. Jeg syn's det går mye mere fritt i dag. ... Men dem sier jo atte språket forandrer seg jo, da.

- *Er det noe fra norskundervisninga du syn's du har hatt spesielt nytte eller glede av sånn seinere i livet? Noe du har fått med deg fra norskundervisninga?*

- Ja, mye a' grammatikken. Å kunne ...

- *Ja, åssen da?*

- Ja, lissom atte du ... Jeg har jo den fremdeles, grammatikkboka, som ... og den har jeg ... brukte jeg faktisk oppover veldig mye for å finne ut at orda ble skrevet riktig og sånt, og ...
- *Er det ei sånn ordliste det, da?*
- Ja, ... ordliste, ja.
- *Så det er spesielt det der med rett ... å kunne skrive riktig og ... som du synes du har hatt nytte av?*
- Ja.
- *Mm.*
- Atte vi hadde en del terping på det, ja.
- *Ja. Er det no' annet du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere i livet, av det du fikk med deg?*
- I norsken? (Tenkepause.) ... Vet ikke akkurat. Det må jo være at en ... Du ble lest for en god del på skolen også, og du fikk lov å lese ... sånn atte du har blitt glad i å lese i grunnen, da.
-
- *Hvis du ska' oppsummere hvordan du opplevde lissom norskfaget, hva slags ... når du ser tilbake, nå ... nå har vi jo nøste litt da, og ... åssen synes du ... opplevelsen av norskfaget var?*
- Jeg kan'kke si at jeg ha' hatt no' negativt ... sånn, jeg syn's det ha' vært sånn helt greit ...
(Fra intervjuet med Bente (K2B))

Cecilie peker på at skolen ikke hadde rom for andre oppfatninger enn de som var vedtatt som riktige. Kreativiteten fikk liten uttelling. På grunn av lese- og skrivevanskene var de første årene krevende, og hun skjønnte at hun måtte kompensere for dette med egeninnsats. Norskundervisningen var ikke nok, men hun vil ikke skylde på skolen:

- Ja, jeg vet ikke ... Det jeg syn's kanskje er et ... Det var jo ikke no' rom for no' andre oppfatninger eller sånn. ... Hvis du ... Det va' jo veldig sånn spikra atte du skulle mene det samme som den ... som ga oppgaven mente, for eksempel, eller ... eller at det var jo aldri no' ... Det va' jo også veldig sånn ... retta mot det som var riktig på den ene siden og det som var galt på den andre siden. Det var aldri no' sånn crossover eller no' sånt no', eller noen ting som kunne diskuteres, eller ... eller atte du fikk no' ... no' uttelling for kreativitet (liten latter) eller no' sån't no. Det va' jo lissom, det var som var vedtatt, det skulle jo være sånn, og det va' riktig. Og det som ... alt utenom det, det va' jo galt. Så en var veldig fastspikra, lissom.
-
- *Er det noe fra norskundervisninga du syn's du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere i livet?*
- (Tenkepause.) Ja (liten latter), den va' jo litt ... Nei, jeg vet ikke, akkurat ... Om det var noe i norskundervisningen som var det ...
- *Nei.*
- Det ... det kan jeg faktisk ikke si sånn ... noe spesielt ...
-
- *Ja. Hvordan vil du oppsummere opplevelsen din av norskfaget i folkeskolen?*
- (Latter.) Oppsummere det? Ja. ... (Tenkepause.) Jeg vet ... det er jo vanskelig å gjøre, altså, jeg må si atte ... i og med atte ... jeg hadde det såpass strevsomt de første åra, lissom, så følte jeg vel mye at jeg måtte ta tak i det sjøl. Jeg skjønnte jo det atte jeg måtte jobbe mye mere med det enn alle andre, på en måte, sånn atte jeg tok vel et initiativ, kanskje, i forhold te' det atte jeg oppsøkte bøker og lissom satte meg inn i det og leste og mestra det lissom litt på egen hånd, da, uten atte kanskje selve norskundervisninga hadde så stor betydning for meg, for det va'kke nok. Den var lissom ikke ... Den hjalp ikke meg så mye. Jeg

trengte mere, og det va'kke no' andre steder jeg kunne hente det fra enn meg sjøl, lissom, atte jeg måtte ... måtte stå på og skaffe meg det sjøl.

- *Ja. Da hadde du jo et bra driv sjøl, da.*

- Ja da, men akkurat det, det va' jo ... Jeg va' jo interessert i det, ikke sant. Jeg ville.

- Altså, som sagt, det norskfaget, det ... det ble ... altså ... men det e'kke fru Våge skyld, eller det e'kke skolens skyld eller no' sånt no'. Det er bare det atte ... atte det ble så ... det krevde så stor arbeidsinnsats fra meg, atte ... jeg ikke har no' ... no' særlig positivt forhold til norsk som fag, fordi atte det ... det var så orientert mot det som skulle være riktig. Altså, hadde du ... hadde du alltid med én l, så var det galt, og det lissom sånn, innen du lærte alt det ... for jeg kunne ikke se, kunne ikke høre lissom atte ... og sånne småord og sånt no', som bytta plass litt og sånt, sånn atte ... Det hadde ikke noe med ... med den som underviste, eller ... eller andre, ... og den usikkerheten jeg følte, den var lissom ... min egen, på en måte, så den hadde ikke noe med de andre å gjøre, eller Jeg bare innrømte det, og sånn var'e. Men det va'kke no' hyggelig, det va'kke no' ... Det var alltid en usikkerhet det med ... med både muntlig og skriftlig norsk, egentlig.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

Daniel ville gjerne hatt en litt "runderer" skole, og det forstår jeg slik at han, som Cecilie, kunne ønsket seg en skole som ikke var så ensrettet og fasttømret, men ga større muligheter, blant annet for de svake elevene. Alt var likt for alle elevene, og det ble ikke tatt noen hensyn. Han sier at det likevel har gått bra i livet for noen av de guttene som hadde problemer på skolen. Han mener han har hatt stor glede av den språklige ballasten norskfaget ga ham:

- *Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller negativt med norskundervisninga sånn den gangen?*

- (Tenkepause.) Nei, jeg ... ut fra de forutseningane jeg hadde den gangen, så var jeg godt fornøyd, og ... jeg ha'kke noe å sammenlikne med, så jeg vet ikke sånn... Jeg syn's det va' greit, den gangen ... Det kunne vel kanskje vært litte granne mere ... litt mere rundt, hvis du forstår hva jeg mener for no', atte ikke det var så ... atte dem la opp atte du skulle lære det og det og det og det, og ikke no'slenger i valsen. Atte det kunne værre ... noen lærerere kunne vel kanskje værre ... kunne vært litt rundere, sånn atte dem hadde gitt de svake elevane littegranne mere informasjon om hva dem ikke forsto.

- *Ja. Mm.*

- Jeg trur dem er litt flinkære i dag te ... Nå er'e jo sånne grupper og sånn på skolen og, ... Kanskje dem tar seg litt mere a' de som står litt svakt, litt støtteundervisning og sånt no'. Vi hadde ... På skolen hos oss så var'e jo sånn atte ... du fikk ikke no' støtte uten atte du var helt på bønn. Og da var'u i særklasse.

- Vi andre måtte ... Det var obligatorisk, alt var jo lissom likt, og det va'kke no' hensyn å ta te' dem som var dårlig'. Du ... du kjørte gjennom pensum, også ferdig med det ... er mitt inntrykk i da', hvertfall.

- Nei, de som var svake, de ... de blei jo akterutseilt, kan du si. Det va'kke no' sånn ... Det var ikke no' støtteundervisning, du skulle bare lissom gå videre, og da ... Det var greit for oss som ... som fulgte undervisninga greit. Vi ... vi fortsatte jo med det, da. Dem andre som var svake, dem mista jo interessen for skolen, og det blei'kke no' bedre, men når det er sagt, så er'e mange a' de guttane som hadde problemer med å gå på skolen som har gjort det veldig bra siden.

- *Ja, mm.*

- ... Så det er von i hangande snøre. (Humrer.)

- ... *Er det noe fra norskundervisninga eller ... som du synes du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere?*

- Det som jeg har hatt nytte a' i seinare tida, det er jo det å forstå det jeg leser og ... og rettskrivinga, og setningsoppbygginga også. Jeg skreiv littegranne i Byavisa i noen år, og fikk også litt lærdom der, da, men ... Jeg har blitt veldig kritisk (latter) når jeg leser. Når jeg leser aviser og sånn no', så er jeg kritisk te' måten dem bygger opp setningær og skriver på, det er ... Og det ser jeg på som en god ballast, egentlig, at jeg fikk den læringa på skolen. Kanskje ikke bare på folkeskolen, men det var der grunnlaget blei lagt, og jeg hadde som sagt en god lærer som ja, har prega meg siden. Det har vært veldig positivt.

- ... *Ja, det her var du vel egentlig sagt, sånn oppsummering av norskfaget i folkeskolen, det var du vel i grunnen inne på i stad.*

- Ja, nei, altså det var helt streit, det var ... Sånn som det var den gangen, så var'e et pensum, det skulle gjennom pensumet, og du hadde jo prøver etter hvert som du lissom nådde etapper i pensumet, da, i de forskjellige skoleåra. Og det gikk veldig greit, syn's jeg, hvertfall, måten det blei gjort på. Men all ting kan forbedras, og det er jo det dem holder på med i skoleverket i dag, men om det blir no' bedre, det vet jeg ikke.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

For Eivind betød Øgaard som lærer mye. Han var et forbilde og en veileder. Eivind trekker fram grammatikken som noe han har hatt nytte av i livet, spesielt i fremmedspråk-opplæringen:

- For meg så fremstår det ... Den jeg husker best var Øgaard som sagt, for det var lissom, da begynte det å bli litt forma og så videre, vet du. Det at det var struktur og lekser, det trur jeg jeg likte veldig godt. Som jeg sa innledningsvis også, det atte det ble lagt vekt på grammatikk. Det atte vi ... lærte ... jeg syn's jeg lærte, i og med at jeg ikke hadde no'n far hjemme, så blei lissom den derre rollen te' lærer'n, den ble litt mere enn å bare være lærer. Han blei sånn en veileder, også.

- Så jeg så veldig opp te' Øgaard ekstremt opp te' Øgaard. Så egentlig, hans ord var lov. Hvis han sa at "dette er viktig å lære", så var det viktig å lære, og da var'e bare å gå hjem og lære seg det. Så jeg ... jeg trekker fram ... for meg, så trekker jeg fram ... stort sett folkeskolen som ... en positiv tid. Veldig positiv.

- *Er det noe fra norskundervisninga du synes du har hatt spesielt nytte eller glede av seinere i livet?*

- Ja, det er te'bake te' grammatikken. Jeg hadde ikke greid meg såpass i tysk og engelsk og etter hvert litt fransk, også videre, hvis jeg ikke hadde lært grammatikken. Da hadde det bare blitt vrøvl alt sammen (latter).

- *Ja. Men du nevnte jo også tidligere dette med leselyst og sånn?*

- Ja da, ja, det er klart, i og med atte han leste, og jeg syn's han leste så fint, da. Du veit atte som guttunger så ... eller som unger, så setter'n seg jo idealer, så på en måte var jo Johan et ideal for meg i oppveksten, som sagt når faren min ikke va' hjemme. Så når han begynte å lese høyt for oss, så syn's jeg atte, så flink må jeg bli en gang, altså. Så (liten latter).

- *Ja, pluss at, som du var inne på, så kanskje ... lyst te' å lese ... altså, du oppdager en verden som er tilgjengelig.*

- Lyst te' å lese, ja da, lyst te' å lese sjøl, også. ...

- *Mm. ... Hvordan vil du sånn oppsummere, hvis du skulle oppsummere dine opplevelser av norskfaget, lissom, opplevelsen av norskfaget i folkeskolen?*

- Greit, strukturert og ... etter hvert viktig for ... for interesser senere i livet.
- *Du tenker på interesser sånn både ...*
- Ja, lese og skrive og ... og sånne ting. ...

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

For Finn blir det at han lærte å lese og skrive stående som det viktigste fra norskundervisningen:

- ... *Er det noe som du vil trekke fram som spesielt positivt eller spesielt negativt med den norskundervisninga dere fikk?*
- Nei, altså, for å værre ærlig så ... så husker jeg jo lissom ikke så mye a' undervisninga...
- *Nei.*
- Så jeg kan'kke si om det var ... om det er no' positive eller negative ting. Det vi' je'kke sitte her og påstå, for det atte det ...
- *Nei, men du hadde nok huska det hvis det var noe du ...*
- Ja, hvis det ... hvis det var veldig .. så kan det nok hende. Nei.
-
- *Men er det noe fra norskundervisninga, nå har du sagt at du ikke var så interessert, men er det noe fra norskundervisninga du synes du har hatt no' spesiell nytte eller glede av seinere i livet?*
- (Tenkepause.) Nei.
-
- *Altså, vi kommer jo litt sånn på kryss og tvers her, men hvordan vil du oppsummere din opplevelse av norskfaget i folkeskolen?*
- Min opplevelse av norsk i folkeskolen ... Ja, det var ... Jeg syn's ikke det var no' ... Det var i alle fall ikke det faget jeg satte mest pris på. Noen ting kunne vel værre greie, men ... men jeg syn's stort sett det var et kjedelig fag. ... (Kona sier noe som er utydelig, og begge ler.) Ja, men jeg ... må værre ærlig ... (ler).
- *(Latter.) Det er fint at han er ærlig, da (ler). Det er meninga det.*
- (Kona: "Du har vel egentlig ikke hatt no' nytte a' det siden.") Neei (drar på det). (Kona: "Ikke no' sånn særlig") Ikke no' sånn spesielt. (Kona: "Annet enn å lære å lese og skrive".)
- *Lære å lese og skrive, ja, det ...*
- Ja, ja ...
- *Det er lissom ...*
- Det er jo viktig, det er veldig viktig.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

Grete har sterke minner knytte til det å observere de som ikke kunne og ikke fikk det til på skolen. Det var ingen tilpasning. Ellers så hun på norskfaget som et redskap for å skaffe seg kunnskap, i tillegg til at hun oppdaget bøkernes verdi og ble glad i å lese:

- ... Men jeg syn's ... Hvis du ska' ha det inn, så har jeg tenkt mye på det at ... og særlig fordi jeg har vært pedagog i mange år sjøl, det er vel det at jeg syn's det var tøft for de som ikke kunne. Det syn's jeg var det fryktelige. Og det er mulig du ... vil komme tilbake ...
-
- *Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller negativt? Det er litt av det samme sånn ... Ja, det har du vel i grunnen sagt.*
- Mm. Jeg har det.
- *Norskfaget for deg, det var den lesinga, og så skrive sjøl.*
- Mm.
- *Unntatt å få det te'bake.*

- Mm.

- *Er det noe fra norskundervisninga du syn's du har hatt spesielt glede eller nytte av seinere i livet?*

- Jeg vil jo tro det at det at jeg var glad for å høre at det ble lest for meg, oppdaga lissom bøkenes verdi, på en måte, og ble veldig glad i å lese sjøl, og leser masse og har vært fornøyd med det gjennom hele livet. Det ... og jeg kan ikke huske at det var vanskelig å lære å lese. Så hun må jo ha gjort en sånn trygg og grei progresjon i det, bortsett fra at jeg husker at jeg ble litt utålmodig noen ganger, for jeg syn's det atte dette aldri ... tok slutt (latter). Men ... Nei, bortsett fra det så ser jeg atte det er jo'kke der ... Jeg e'kke no' språkmenneske generelt. For meg er jo norsk et redskap te' også få inn andre ting. Og det ... og det har gått bra.

- *Sånn, din opplevelse av norskfaget sånn i en sum. Hvordan vil du si at du opplevde norskfaget?*

- Som et redskap til å skaffe seg annen kunnskap. Tenker jeg. For det ... for meg er det det fortsatt, og ... med veldig sånn litteraturinteresserte venner, og kanskje kollegaer, norsklærer også har vært, så har jeg aldri gått inn i det ... altså, de kan jo bli helt henrykt over en setning.

- *Ja. (Latter.)*

- Sånn e'kke jeg, men ... jeg leser nok litt mer på skrå noen ganger og er litt mere overflatisk på en del ting. Men som et redskap for å kunne tilegne meg, det er jo ... kjempeviktig. Skulle nok ønske at vi ... hadde blitt opplært i å være litt mere menneskelige i det frie, sånn at ikke det lå prestasjon på det. For du kan si, leseundervisningen, eller norskundervisningen vi hadde når vi skulle lese høyt i klassen, gikk jo lett på prestasjon, og når jeg var sånn følsom på "stakkars henne", eller "nei, hvorfor må hu' lese så langt", det tok meg ... det tok mye av min oppmerksomhet. Og likedan det med pugging, som jo den gang ikke het norskfag, men med mine øyne i dag er absolutt norskfag. Å lære å pugge, altså, uten å få noen gode strategier på det, men lissom bare "Lær utenat!". Og når folk da ikke kan det, så ... tenker jeg det atte der fikk vi lite trening. Det jeg sitter igjen med som vi måtte pugge, det var for eksempel preposisjoner, reglene (NB: I betydningen puggeregler, ikke lover. Intervjuers bemerkning ved utskrivning.), og det var det Thrane som kom med, tror jeg. Og konjunksjonene som regler. Altså, de sitter jo spikra, men ... Ja, jeg har nok seilt litt gjennom uten å være ... og gjennom hele min utdanning, uten å være veldig opptatt av norskfaget i den forstand. Men at det er kjekt å kunne (latter).

(Fra intervjuet med Grete (KIL))

Hege trekker fram den forskjellsbehandlingen hun opplevde på skolen. Hun var i en utsatt posisjon og snakker om mobbing og at hun stadig måtte forsvare seg. Hun ville gjerne hatt mer kyndig hjelp med vanskene sine mens hun gikk på skolen, men vil ikke skyld på noen:

- Den gangen, ja. Så va' ... Når jeg forteller mannen min at det va' forskjell på skolen, det kunne'n ikke skjønne.

- *Forskjell på skolen?*

- Eller forskjell på elever. Det var forskjellbehandling ...

- *Ja.*

- ... den gangen. Jeg vet ikke om Jon og dem tok opp no' sånt, dem gjorde ...

- *Nei ...*

- Nei. Andre satt det vel kanskje litt fastere i enn guttær og ...

- *Mm. Men du syn's det va' forskjellbehandling?*

- Jeg syn's det va' forskjellbehandling, og når jeg forteller mange ting, da, så ... Han va' helt rysta, lissom, atte det gikk an på vår skole, eller på skolen den gangen. Så ... sånn sett så var'e forskjell.

- *Åssen arta det seg, lissom? Åssen var det?*

- Nei, det var ... mye ... det va' jo mobbing den gangen òg, som det er i da', og det va' vel kanskje like mye sårande og vanskelig den gangen som nå, kan du si, da. Nå blir'e jo ... tatt opp mere, og alle diskuterer og ... Og lærarane òg gjorde jo òg forskjell ... følte vi, da.

- *Ja, åssen merka du det, eller tenkte no' på det?*

- Nei, det e' jo klart, det va' jo ... forskjell fra elev te' elev, da ...

...

- *Føler du at du var litt utsatt? At du blei litt mobba?*

- Ja, kanskje.

- *Ja.*

- Ikke mobba direkte, men en blei kanskje litt ... Du måtte stadig forsvare, ... men jeg hadde jo mange søsken, da, så jeg ... kanskje det òg som ... gjorde atte det blei litt mere .. veit ikke (liten latter).

- *Du var sårbar, eller at du blei ...tøff av det, eller?*

- Jeg blei vel kanskje mere tøff a' det, jeg gjorde vel kanskje det, for du måtte stadig forsvare deg ...

- *... Men følte du at du var litt sånn ... var du litt ... at du var litt utsatt for å få skylda for ting, eller... ?*

- Ja, vi va' vel kanskje det. Vi va' jo mange, kan du si, og vi va' vel dem som ikke hadde så ... god økonomi, da, den gangen, da.

- *Når du sier vi, er det lissom ...*

- Søskena mine (latter), ja, ja. ... Men ellers så var'e veldig greie forhold på ... i klassen, og det va' jo veldig greie ... dem jeg gikk isammen med. Men det va' jo ... det e' klart det va' jo enkelte der òg, da, ... men det va' vel sånn det var den gangen, du hadde vel ikke så mye å (liten latter) stille opp med.

- *... Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller spesielt negativt ved norskundervisninga den gangen?*

- (Tenkepause.) ... (Lagt.) Jahaha ... hva skulle det værre? ... (Høyt igjen.) Klart, skulle kanskje hatt mere ... mere kyndig hjelp. Eller mere ...

- *Ja, for deg som sleit?*

- Ja. For dem som hadde det ... vanskeligere, da, kanskje. For vi fikk vel ikke ekstratimær før ... Nei, jeg husker ikke om vi hadde ekstratimær, for det ... Det va' jo også lissom ... dårlig ... hvis du fikk ekstratimær på skolen, da, så ... Men i da' så er jo det bare positivt, atte dem kunne gi deg ekstratimær for å ... klare ... men, du hadde ikke den muligheten den gangen, trur jeg.

- *Nei. Er det noe du husker som spesielt positivt, noe som var positivt med norsken?*

- ... Ja, det var ... stil, da (latter), så det va' jo litt positivt, egentlig.

- *... Er det noe fra norskundervisninga som du syn's du har hatt spesielt glede eller nytte av seinere i livet?*

- (Tenkepause.) (Lagt.) Neei. (Tenkepause.) (Høyt igjen.) Nytte av, har vel hatt nytte av alt du har lært, da, men (liten latter). ... Eller det en lærte, hvertfall. ... Men du må jo også lære deg sjøl, da, for å ... klare å følge med, lissom.

...

- Jeg husker ikke åssen vi ... (tenkepause). Nei da, så det var jo ... (sukk) både negative og positive ting, det var'e vel (liten latter).

- *Hvordan vil du lissom oppsummere ... opplevelsen din av norskfaget på folkeskolen?*

- ... (Sukk.) Nei, at jeg kanskje skulle lært mye mer, da.

- *Mm. Ja.*

- Men det er vel ... mye en sjøl det kommer an på òg, og støtte fra ... alle, kan du si, og hjelp, og ... det har nå mye å si, da.

- *Både hjemme og fra skolen?*

- Ja. For en kan vel egentlig ikke skylde på noen, heller (kort latter), en kan'kke det.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

For Ivar var skolen en plikt, men han trekker fram det positive ved at han lærte å lese:

- *Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller negativt med norskundervisninga, eller norsktimene?*

- Nei. ... (Tenkepause.) ... Det var lissom bare ... Det var plikt, så du gjorde det du fikk beskjed om, og ... Og som jeg sier te' deg, det va'kke noe som interesserte meg, så det er ikke noe som har ... satt seg fast.

- *Ja. Nei, du har jo nevnte litt det der å lese høyt, at det var ...*

- Ja, det har følgt meg gjennom hele livet.

- *Er det noe fra norskundervisninga som du syn's du har hatt noe spesielt nytte eller glede av seinere i livet?*

- Nei. Det er vel det atte du lærte å lesa. Det var stort det å kunne lesa blader og sånn no' aleine.

- *Hvordan vil du lissom oppsummere din opplevelse av norskfaget i folkeskolen?*

- (Tenkepause.) Nei, ... (liten latter).

- *(Liten latter.)*

- Vet ikke hva jeg ska' si om det. ... For det er lissom bare ... bare vært en plikt. Men det har jo vært nyttig, for du lærte jo å skrive og sånn, og så ... Men jeg har aldri hatt no' brukt for'e etterpå, etter jeg va' ferdig på skolen.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

Jon mener norskundervisningen ga ham grunnleggende kunnskaper, blant annet gjennom historier og litteratur. Han mener skolen ga ham et godt grunnlag som han har hatt nytte av siden:

- *... Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller negativt, vi kommer litt te'bake te' ting, her, fra norskundervisninga den gangen?*

- Nei, som sagt så husker jeg ikke all verden, men ... ikke no' dårlige minner, egentlig, i hvert fall.

- *Er det noe fra norskundervisninga som du har hatt spesielt nytt eller glede av seinere i livet, som du kan lissom knytte te' det?*

- Nei, det er vel det at en lærte kanskje noen ting som ... som grunnleggende, en del historier og litteratur og sånn ...

- *Mm.*

- Det var noe a' de derre barnebøker og sånn no' en leste den gangen så ... Det trur jeg har vært en fordel. Vi holdt på veldig mye med sånne kunnskapstevlinger, husær jeg, på Bygda den gangen, og det var ... likte jeg godt.

- *Ja, på ungdomslaget, det?*

- Ja. Der var jeg med i mange år. Jeg holdt jo på ... ja, helt opp te' (humrer) veldig voksen, og da begynte jeg vel når jeg va' tretten år, trur jeg. Og sånt likte jeg.

- *Ja. Mm. ... Men i forbindelse med sånn kunnskapstevling, da syn's du du kunne ha nytte av en del av det du hadde sånn generelt lært på skolen?*

- Ja.
- *For de fortellingene fra Nordahl Rolfsen, det ... Husker du det som gode fortellinger, liksom, eller?*
- Ja. Jeg syn's i grunnen det.
- *De var ålreite?*
- Det var vel no' eventyr ... ja, det var litt av hvert, trur jeg. For da fikk du lissom det inn, akkurat det derre grunnlaget (humrer), mye, så ... Nei, jeg syn's det va' bra.
-
- Jeg syn's det var et bra grunnlag, egentlig, sånn ... for det ... hatt nytte av det siden. ... Så ... så jeg syn's det va' greit jeg, egentlig. Jeg trur jeg fikk med meg det jeg skulle, stort sett. Jeg va'kke lage te' også skrive og værra forfatter, men ... andre ting ... kunne lære det som allerede var.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Jeg ba også informantene oppsummere folkeskoletiden sin generelt. Anne og Hege synes ikke de hadde det godt på skolen, mens de andre informantene vurderer skoletiden fra "greit" til "trygt og godt", "kjempefint" og "morsomt". Jeg lar alle informantene komme til orde med sine oppsummeringer:

- Nei, altså, jeg hadde det ikke no' godt på skolen.
- *Nei.*
- Nei. Det kan jeg si. Når jeg tenker lissom te'bake så ... så likte jeg ikke å gå på skolen. Nei.
- *Hvis jeg spør hvorfor, så ...*
- Nei, det er på grunn a' hu' fru Våge. Altså, ... hva hu' mente med også værra sånn mot meg, det vet jeg ikke. Altså, om det var det med Erika, eller om det var det atte hu hadde fått snerten a' atte jeg var tyskerugne, eller no' sånt no', det veit je'kke.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

- *Hvordan vil du beskrive skolen og undervisninga sånn generelt den tida du gikk på Byskolen?*
- Nei. Som en klasse ellers, regner jeg med det ...
- *Var det lissom ei grei tid? Synes du ... synes du hadde ... hadde dere greie lærere, grei undervisning ...*
- Ja, vi hadde jo i grunnen det, da. Men jeg vi' jo ikke si atte ... samholdet i klassen sånn ... Hvis du ser i ettertid, så har vel ikke det vært sånn veldig stort ... for da hadde'n vel kanskje prøvd å holde sammen litt mere etterpå også, og fått te' litt mere tilstelninger og ... sånt. Det va' vel mere vi ... vi gikk ut a' skolen og ferdig med det, lissom ... da... Har inntrykk a' at det var litt mere sånn ...
- *Så det va'kke no' sånn at dere var en sånn veldig sammensveisa gjeng, liksom?*
- Nei, jeg ha'kke inntrykk a' atte det var så veldig sammensveisa.
- *Nei. Men hvordan syn's du at du hadde det på skolen, da, i klassen og ...? Hvordan hadde du det?*
- Jeg hadde det greit. Ikke noe ... problemer eller no' sånt a' no' spesielt, det kan jeg ikke si at jeg hadde no' negativt sånn.
- *Syn's du at du blei greit behandla både av lærere og medelever?*
- Ja.

(Fra intervjuet med Bente (K2B))

- *Undervisninga og skolen sånn generelt disse sju åra på folkeskolen, hvordan syn's du det var? Da tenker jeg ikke bare norsken, men hele ... undervisninga og den skolegangen du fikk da.*

- Jeg husker ikke så mye a' det, som jeg har sagt ti' deg flere ganger, så derfor så må den ha vært bra (latter). Jeg mener, den oppfattes helt sikkert ... unntatt, lissom sånn at jeg ... Nå reflekterer jeg jo mere over den der at jeg har skjont at jeg har hatt dysleksi, lissom. Det va' jo ingen som sa det te' meg, jeg bare skjønte at jeg måtte jobbe mer, og det var ingen som lissom ... for jeg ... Jeg fiksa det jo, og skjult det og ordna det og greier, lissom, men ... Men ellers så va' jo ... altså, skolen som sådan, va'kke no' problem for meg. Den fiksa jeg greit, lissom. Og jeg hadde aldri no' sånn at det var ulyst å gå på barnskolen. Det føltes trygt og godt.

- *Nei, du syn's du hadde du det bra på skolen?*

- Ja, trygt og godt med fru Våge og de lærerinnene vi hadde, og når vi fikk engelsk, så husker jeg vi fikk en helt ung lærerinne, og vi va' så begeistra for henne, og det var jo kjempekoselig, så det va' jo ikke no' sånt, og jeg må si ... de lærerne vi hadde, ... de var veldig ... jeg veldig glad i, og ... det syn's jeg, og samholdet i klassen, syn's jeg også ... Når du tenker på hvor forskjellige lissom en sånn klasse er. Altså, særlig på barneskolen, ikke sant.

- *Det eneste du har felles er fødselsåret ... egentlig.*

- Ja, det er barneskolen og sykehuset, sier jeg, og ... litt forskjellig sånt no', det er ... Så ... ble vi rista sammen.

(Fra intervjuet med Cecilie (K3B))

- Ja, jeg har en god opplevelse.

- *... Og det gjelder jo skolen generelt, har jeg forstått på deg, at du har en god opplevelse rundt det.*

- Ja, jeg synes det har vært ei fin tid å kunne lære.

- *Så du synes du hadde det bra på skolen?*

- Ja, jeg hadde det kjempefint på skolen. Jeg var ... jeg var i den klikken som triv'as på skolen, og da ... da blir'e sånn.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

- *Har du nå på tampen en sånn beskrivelse av skolen og undervisninga generelt? Du har jo vært litt inne på det.*

- Nei, altså, te'bake te' det med struktur og orden, og at de som oppførte seg som pøbler, de ble tatt deretter. Det å komme inn på overlærer Bergs kontor, da skulle, eller te' inspektør Kristiansen, da hadde du jaggu gått langt over streken, altså, det ... Der var heldigvis aldri jeg i den slags type ærend, men de som lissom kom dit, de ... de ble jo sett litt ned på, de bråkebøttene. Det va'kke no' forherligelse av et par a' de i klassen vår som ... som satt og gapa og skreik. De blei tatt, altså, de ble tatt på en ganske røff måte av lærerne.

- *Hvordan synes du at du hadde det på skolen disse åra?*

- Jeg hadde en fin oppvekst, jeg hadde en fin skoletid. Jeg hadde ... I og med at jeg bodde sånn til ... og så videre ... Fløtta opp i Utbyggerdalen etter jeg var ferdig med folkeskolen. Jeg var veldig glad for at vi bodde der vi bodde hele folkskolen. Nærhet til miljøet, og nærhet te' ... te' havna her nede. På den tida var'e egen badestrand her nede hvor tankrenseanlegget lå, sandbånn og greier utover, så ... Vi hadde lissom dette området, som jeg sier, du hadde lissom skolen, brygga og idrettsparken som en sånn trekant, og det var der du bevega deg. Du va'kke på utsida der. Hadde'kke no' på utsida der å gjøre. (Humring fra begge.)

- *Det var verden.*

- (Humring.) Det va' verden, ja.

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

- Ja, jeg synes jo det at vi fikk jo helt sikkert en bedre eller en god undervisning i forhold te' det at vi var så mange i klassen. Men respekten var jo mye større enn den er i da', da. Det va' stille i klassen vår (bankelyd: banker med fingeren i bordet) når Johan gjorde sånn. I dag kan du nesten ikke komme inn i en klasse og hør hva læreren sier. Så jeg

synes jo det at vi fikk en god utdanning av de lærerne som var på skolen den gangen, og med tanke på det at de hadde så mange å undervise, så du kunne liksom ikke gå personlig ... rundt, så ... Jeg vil nok si det at de var ... Ja, nei, jeg er fornøyd og ... med den ... med det jeg lærte ... og ville lære (humrer, og det gjør kona i bakgrunnen også).

- *Åssen synes du du hadde det på skolen, da. Hadde du det bra på skolen?*

- Hadde det bra. Moro.

- *Du hadde det moro på skolen.*

- Ja. Vi var ... vi var en gjeng med guttær i klassen som ... det var ... stort sett ... gode kamerater alle sammen. Selvfølgelig var 'e vel en og annen som blei mobba den gangen som ... og vi hadde vel en eller to som fikk gjennomgå, hvis en setter seg ned og tenker over 'e nå. Så det er klart det at ... et par støkker som blei .. hengende litt, at vi hang litt for mye på dem. Men så var 'e jo da andre som prøvde å henge på et par andre i klassen, og da var 'e vi der og beskytta dem.

- *Så noen hadde beskyttelse og noen hadde ikke.*

- Ja. Så ... men ellers så var 'e en god klasse som holdt sammen stort sett. Hvis vi var enige om at nå skulle vi boikotte et eller annet, så blei det boikotta av alle.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

- *Hvordan syn's du skolen og undervisninga på Landsskolen sånn generelt da du gikk der var?*

- Jeg syn's det var morsomme dager, jeg.

- *Ja.*

- Ja, det syn's jeg. Friminuttene var jo fantastiske. (Latter.)

- *Ja (latter).*

- Nei, men det var jo så mye å gjøre, og det var jo aldri kjedelig.

- *Nei, så du hadde det bra på skolen?*

- Ja, det syn's jeg. Eneste negative for meg var at jeg hadde, som sagt, far som lærer, eller som styrer på skolen, det syn's ikke jeg var veldig morsomt. Men bortsett fra det, så syn's jeg jeg hadde en ... bra skolegang på Landsskolen.

- *.. Det som er trist, tenker jeg, i forhold til sånn som skoleløpet er i dag, det er at vi ble splitta så veldig tidlig.*

- Ja. Mm.

- Ikke sant? For i dag får jo ... får jo ... unger være sammen ... hvertfall til de er seksten, da, mens vi var bare fjorten. Noen dro te' sjøs, ikke sant, så fort du hadde sjans' te' å få hyre, og ... ble veldig spredt.

(Fra intervjuet med Grete (K1L))

- *Åssen syns' du det er ... Den skoletida di og undervisninga sånn generelt du fikk på Landsskolen var, sånn i ettertid?*

- I ettertid, ja. ... (Tenkepause.) ... Det var vel kanskje mye som skulle vært gjort annerledes.

- *Hva tenker du spesielt på da?*

- Nei, at'n skulle hatt mere hjelp, da. ...

- *Mm. Hvordan syn's du du hadde det på skolen?*

- ... Nei, jeg hadde det vel egentlig greit da, men jeg sleit vel, da ... med lekser og ...

- *Jeg har forstått at du kanskje var litt sånn utsatt ...*

- Ja.

- *... med å bli ... erta ... og sånn.*

- Ja, var vel det kanskje og som gjorde at du ... jeg veit ikke, bandt deg litt, eller ... Du hevda deg på en annen måte, kanskje, eller prøvde da, hvertfall.

- *Mm. Ja.*

- Jeg syn's ikke jeg var no' sånn framtre, eller fremtredende ... rampunge, eller (liten latter), det har jeg iallfall aldri vært, mener jeg sjøl (liten latter).

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

- ... *Hvordan syn's du sånn generelt skolen og undervisninga på Landsskolen var på den tida? Sånn, når du ser det i ettertid, hvordan syn's du lissom undervisninga dere fikk var?*
- Jeg syn's den var bra, jeg, te' å værre så liten skole, og ... Jeg har ikke no' å klaga på, verken fru Lunde eller Thrane jeg syn's dem ... va' flinke te' å lære bort, ... iallfall etter mitt syn.
- *Hvordan syn's du at du hadde det på skolen disse åra, da? Åssen hadde du det på skolen?*
- Jeg syn's det var ... bra på skolen når du ... første kom, kom i gang. Det var lissom det at du grua deg te' den derre høytlesinga og ... Ellers syn's jeg det var helt topp på Landsskolen. Det var lissom en stor familie. Vi va' jo'kke så mange, så det blei som en stor familie, hele klassen.
- *Ja. ... Ja, jeg kunne jo spurt om friminutta og sånn også, for det snakka jo Jon om at det var ... det å treffes i disse friminutta var jo ... en positiv ting.*
- Det va' topp, ja. Ja. Jeg va' mye sammen med Jon.

- ... Så fram te' å bli ferdig med folkeskolen og framhaldsskolen og komma i arbe'.
- *Ja. Men du syn's ... Men selv om du ... Selv om du da ikke var så interessert i de derre teoretiske faga, syn's du at du blei greit behandla av lærerne på skolen likevel, eller?*
- Ja.
- *Det va'kke no' sånn ...*
- Ja. ... Satt aldri igjen eller no' sånt (latter).
- *Nei da, men atte lissom de var ...*
- Ja. ... Og det trur jeg lærerane var med oss, au. Du hadde jo så respekt for lærerane den tida, atte du ... du yta ditt beste, for å ... for da var'u ikke ... det var lissom litt flaut å få kjeft overfor hele klassen. Hvis du slurva eller ... I den tida så fikk jo hele klassen greie på det, hvis du gjorde no' ... Ja, det husær jeg du var livredd for atte de ... skulle si no' om deg, og så hele klassen hørte det.

(Fra intervjuet med Ivar (MIL))

- Nei, jeg er godt fornøyd med Landsskolen og stolt av skolen. Flott fane hadde vi, og ...
- *Ja.*
- ... flinke va' vi i sport, og, både sommer og vinter i skoleidrettsstevner, husker jeg.
- *Ja. Det var vel viktig for deg som var sportsinteressert, da?*
- Jaa. Så var det grei klasse, og ... Gikk bestandig sammen med de som var to klasser under, det var dem vi hadde mest kontakt med.
- *Ja, for dere gikk på samme dag?*
- Ja. For de som, ... Klassen under oss var vi nesten aldri sammen med, de som var født i firogfjor.
- *Ja, så dere gikk sammen med ...*
- Sammen med femogfjorti.
- *Ja, dere gikk sammen med femogfjorti, men gikk dere også sammen med enogfjorti? Var det sånn to klasser opp, ja?*
- Jaja, mm, vi gjorde det.
- *Hvordan synes du at du hadde det på skolen disse åra?*
- Nei, jeg trur jeg hadde det bra. ...

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

5.8 Hvorfor husker informantene det de gjør?

I denne undersøkelsen ville jeg også prøve å finne svar på hvorfor informantene husket det de gjorde (jf. 1.3). Mot slutten av intervjuet spurte jeg informantene om dette. Noen hadde vanskelig for å gi noe svar på dette. Det som ble stående for en del, er at det er det som har

skilt seg ut, positivt eller negativt, eller det som har engasjert informantene, som tydeligst blir husket:

- *Altså det du husker av norskfaget: Hvorfor tror du det er det du husker, eller husker best?*
- Det med den stilen?
- *Nei, ja, ja i det hele tatt ... Ja, ja, for eksempel det med den stilen. Hvorfor er det det du husker?*
- Den husker jeg vel på grunn a' den Megeten (humrer), antar jeg. Atte det er derfor den sitter.

(Fra intervjuet med Anne (K1B))

- Jeg husker skolen med glede!
- *Ja, og det ... og da, Robinson Crusoe, det er en del sånne ting du husker. Hvorfor tror du du husker det du gjør, altså, det har jo gått lang tid og du har ikke fått no' sånn hjelp med å se på bøker, men hvorfor er det disse tinga du husker, tror du?*
- Nei, fordi ... Skolen va' jo for meg en positiv opplevelse. Og det er klart atte har'u gode minner a' no', så ... så kommer det fram. Men som jeg har sagt hele tida, atte lissom de derre detaljene ... Asså, de store linjene er greie, og mange episoder som har vært, det kommer fram når'u begynner å prate. Men akkurat også skille de forskjellige bøkane fra hverandre femti år etterpå, det ... Det hadde vært å'reit også nær sagt sett boka, så hadde det kommet.
- *Men du husker en del sånne store linjer, og da ... Hvorfor du husker det ... og det ... du hadde en god opplevelse av skolen, rett og slett.*
- Ja, jeg har en god opplevelse.
- *... Og det gjelder jo skolen generelt, har jeg forstått på deg, at du har en god opplevelse rundt det.*
- Ja, jeg synes det har vært ei fin tid å kunne lære.

(Fra intervjuet med Daniel (M1B))

- *Nå har jeg spurt en del om det du husker fra norskundervisninga og norskfaget, og det har jo kommet fram en del. Hvorfor tror du du ... husker det du gjør?*
- Jeg må jo innrømme at din henvendelse gjorde at jeg tenkte mere på det. Jeg hadde jo'kke gjort det ellers, men ...
- *Men hvorfor er det disse tinga som lissom ... har du no' formening om det?*
- Altså, jeg tror vi alle har jo sånne interesser i oss, og hvis det er noen som ... noen dyktige lærere som vekker den interessen, så ... så tror jeg det er viktig. Jeg har barnebarn jeg hjelper, og har hjulpt ungane på skole opp gjennom åra, og undervist sjøl på Maritim høyskole i mange år, og ... før jeg gikk over i private næringslivet, det også ... Det jeg hele tida har forsøkt, det er lissom å få dem te' også fatte ... få den interessen, for alt går så mye enklere da. Jeg tro'kke Øgaard pedagogisk bevisst ... var så veldig bevisst på dette herre her, men for meg så slo det an. Og for andre så var'e sikkert et mareritt, som jeg sier. Jeg ser ...
- *Så altså, det du husker er på en måte det som vekte interesse?*
- Det var det som vekte interessen, ja. ...

(Fra intervjuet med Eivind (M2B))

- *Ja, da har jeg spurt en del om hva du husker, og det er jo ...*
- Veldig lite.
- *... noen ting du husker. Du husker at du ikke likte stil og, ...*
- Ja, ja.
- *Hvorfor tror du det er de tinga her du husker, altså det ...*
- (Tenkepause.) Nei, jeg ha'kke anelse om hvorfor, altså ... (Kona: "Du husker tannlegen, da".) Ja, men det har jo'kke no' med norsk (Alle ler). Hvorfor en husker ... det atte stil ...

for det var ... det var ... noe som (demonstrerer med et stønn/sukk) (Kona: "Det har no' med fantasien å gjøre, vet du.") Det var et ork.

- *Du husker det for det det var negativt og et ork.*

- Ja. Det var lissom ... Jeg er sikker på det at hadd'n ... hadde du spurt meg om hva var moro med ... med fotballen, for eksempel ... kunne jeg vel sitti her en times tid.

- *Men det er vel sånn vi er at det jeg husker er enten sånne ting som er veldig negative ...*

- Ja, eller veldig positive ...

- *... eller har engasjert eller berørt eller no'.*

- Derfor, som jeg sier, derfor så er'e det som har brent seg fast, det er det atte norsk stil, det var ... ikke bra.

(Fra intervjuet med Finn (M3B))

- *Og hvorfor er det det du husker, tror du?*

- Nei, det (kort latter) ... Det va' jo et godt spørsmål (latter). (Lavt.) Veit ikke.

- *Hvorfor husker du "Og bakom synger skogene", lissom, det ...*

- Jo, for det var jo veldig ... spennande historie, egentlig.

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

- *Nå har jeg spurt en del om det du husker fra norskundervisninga og norskfaget, ...*

- Mm.

- *... og noe er det jo du husker.*

- Nei, det e'kke stort.

- *Ja, du husker noe om den lesinga og sånn, for eksempel. Hvorfor tror du at det er det, akkurat disse tinga her du husker?*

- Nei, det er vel det som har ... satt seg fast.

(Fra intervjuet med Ivar (M1L))

- *Det er noen ting, så ... Hvorfor tror du det er det du husker, altså, hvorfor husker man det man gjør?*

- Den Nordahl Rolfsen-boka, den satt langt oppi, det første jeg tenkte på. Så det ... Den va' vel veldig kjent den gangen den boka, trur jeg.

(Fra intervjuet med Jon (M2L))

Grete, som selv ble lærer, skal få det siste ordet. Hun reflekterte mye over det hun opplevde på folkeskolen, særlig dette at hun opplevde skolen som urettferdig. Grete forteller at skoleopplevelsene har preget livet hennes:

- *Ja, nå har jeg jo spurt om hva du husker, og du har jo trukket fram lesinga, skrivinga ... Ja, du har også trukket fram at du husker det at andre ikke fikk det til. Altså, jeg er litt sånn nysgjerrig på: Hvorfor husker man det man gjør? Hvorfor er det disse tinga du husker, tror du?*

- (Tenkepause.) Nei, det ... Det kan jo ikke være annet enn at det har ... prega livet mitt, og ... særlig dette med hvor urettferdig (liten latter) det var for noen. Altså, det har jo virkelig ... og det ... Ja, det syn's jeg jeg sleit med, og det veit jeg at jeg har hatt fokus på når jeg har undervist sjøl også i noenogtjue år, det er jo ... Altså ... Lærer vi a' det? Altså, blir hun en bedre leser av at frustrasjonsnivået er høyt? Og det tror jeg jo ingen ting på. Og da er det vel sånn ... at det er masse ... masse, masse positivt, sikkert, som jeg ikke kommer på, for det har bare sklidd ... sånn har verden vært. Men det som har vært, virka ... urettferdig, eller ikke no' hyggelig, eller sånne ting, det er vi jo av en eller annen grunn litt gode på å huske på, i hvert fall kan jeg være det fordi det kan virke urettferdig. Jeg mener, det er jo akkurat som å få ... kjeft for noe du har gjort gæærnt. Det er jo så greit ... å forholde seg til. Men en negativ behandling for noe som ikke er selvforskyldt, det er jo ikke te' å leve med, det. Så jeg kan tenke meg at kanskje ... sånn ... og sku' vært ... Det jeg syn's du

skulle gjort, det var å samle oss alle, så skulle du sett hva vi klarte å finne ut sammen (humrer).

- *Ja, det hadde jo vært ... Vi får se. Det sprenger alle mine rammer for denne oppgaven (Lattermildt), men det hadde vært veldig hyggelig. Jeg er veldig ... veldig interessant.*

- Ja, jeg vet det. Derfor så møtte jeg deg med å si. Det er tidkrevende det du gjør.

- *Ja. Men ... for jeg tenker jo når du sier det der med det urettferdige ... høytlesinga og disse ... at det er sånne ... Det er noe med berøring, og litt sånn engasjement som vi husker.*

- Ja.

- *Jeg er litt nysgjerrig på det, jeg, hvorfor vi husker det vi gjør.*

- Ja, og da tenker jeg det at ... den ... den ... vreden jeg ... i mitt liv overfor barn og unge har utvist ... som har vært på sin plass, den kan ikke skade så veldig, men den urettferdige og det bør ikke være vrede, det kan være ... altså, stress, å lage stressituasjoner for folk, den ... i denne sammenhengen så husker jeg den, husker ube ... en litt sånn ubehagelig ... i forhold te' andre. Og sikkert fordi at jeg ... for meg var det ikke noe frustrasjon. Jo, jeg hadde jo også selvfølgelig, i forhold til å bli hørt i et salmevers, ikke gjort lekse mi ordentlig, og kunne være nervøs for det, men ... men det gikk ikke på prestasjon, og så tror jeg at ... Kanskje fordi min mor og far ikke hang seg opp i dette herre her, det var på en måte mitt ansvar hva jeg valgte å lære, så var det aldri kjeft, jeg fikk aldri kjeft hjemme ... for noe som helst som ikke var fullgodt, da, prestasjonsmessig. Men jeg vet jo at dette var en tid hvor mange foreldre, altså, var opptatt av ... at "Der oppfører du deg ordentlig og gjør jobben din!", ikke sant. Og da, ... hvis du da ikke kunne, og du i tillegg fikk en negativ kommentar kanskje hjemme også, så syn's jeg det var ille. Syn's det var urettferdig, at det var sånn.

(Fra intervjuet med Grete (KIL))

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

- Hva får du ut a' det her?
- Ja, det får vi se på, ja (latter).
- (Latter.)

(Fra intervjuet med Hege (K2L))

6.1 Samspill forsker - informanter

I utgangspunktet hadde jeg én hovedproblemstilling for denne undersøkelsen: Hva informantene husket fra den norskundervisningen de hadde fått i løpet av sin obligatoriske skolegang. Ut fra denne vide problemstillingen foretok jeg mine kvalitative intervjuer med de ti informantene, med meg selv som ”selve forskningsinstrumentet”, slik Hammersley og Atkinsom uttrykker det (H&A 1998:49).

De metodiske refleksjonene og avveiningene har jeg gjort rede for i kapittel 2, og sannhetsproblematikken er diskutert i kapittel 3.4. Her vil jeg bare understreke at det er spillet mellom meg som forsker og informantene som ligger til grunn for resultatet av denne undersøkelsen.

De opplevelsene informantene forteller om, og som også er utgangspunkt for deres refleksjoner, er det ingen grunn til å stille spørsmålstegn ved.

Jeg har tidligere påpekt at det er språket som har vært det brukergrensesnittet jeg har hatt å forholde meg til i forhold til informantene: Det er her, og bare her, jeg har kunnet lete etter ”sannhet” i materialet. I utarbeidelsen av hovedoppgaven har selvsagt også språket, med sin ekspressive funksjon, vært den viktigste ressursen. (jf. H&A 1998:49). I denne framstillingen har jeg skapt et nytt skriftspråklig brukergrensesnitt, nemlig mellom meg og leseren. Jeg har skapt en ny fortelling med utgangspunkt i informantenes fortellinger, og forsøker på denne måten å skape mening av materialet.

Hammersley og Atkinson understreker gjentatte ganger hvor viktig konteksten er for tolkningen av deltakerberetninger, og for feltarbeidet generelt. Også Halliday påpeker hvor viktig samhandling og kontekst er for meningsdanningen. Det er et komplekst samspill i kommunikasjonssituasjonen som bidrar til at mening skapes, og som dermed er grunnlag for min presentasjon og analyse av materialet (jf. kap. 3.4). .

Som vi har sett i kapittel 3.4, hevder Bakhtin at ”Teksten, eller ytringa, gjev meining når den blir oppfatta og gjort meningsfull av andre” (etter Nordstoga 2003:44). Jeg har som ”den andre” i kommunikasjonssituasjonen inntatt en aktivt svarende posisjon i forhold til informantenes uttalelser, og denne svarende forståelsen har avfødt et svar,

nemlig denne hovedoppgaven. Hovedoppgaven som ytring rommer min forståelse og tolkning av informantenes ytringer. (Jf. Bakhtin 1998:10-11.) Slik er jeg selv med på å skape mening i et samspill mellom det som sies, altså ytringen, informantene og meg selv som intervjuer og forsker.

6.2 Refleksive brukere

Refleksivitet har vært et sentralt stikkord i dette prosjektet gjennom hele prosessen, og jeg har som jeg tidligere har gjort rede for, valgt å fokusere på de refleksjonene informantene gjorde under intervjuene. Dette har ført til en pendling mellom de to analysenivåene Hammersley og Atkins som beskriver, det aktuelle og det generiske (H&A 1998:65). Aktuelle, konstaterende spørsmål om hvilken lesebok informantene brukte eller hvordan grammatikkundervisningen foregikk, ble fulgt opp av vurderende spørsmål der informantene skulle si noe om hvordan de likte ulike deler av norskfaget. Dette førte til at informantene også reflekterte over høytlesing av leseleksa i klassen og opplevelsen av at mange datt av lasset når lærestoffet ble for vanskelig. Dermed ble differensieringsproblematikken i skolen et tema som flere ganger dukket opp i intervjuene, selv om bare én av informantene, som selv er lærer, brukte begrepet.

Intervjumaterialet forteller også om hvordan informantene forholder seg til og vurderer seg selv og andre i forhold til det fenomenet de forteller om, nemlig skolen (jf. H&A 1998:151-153). De konstaterende og vurderende spørsmålene i undersøkelsen førte til at informantene i tillegg til å fortelle om fenomener de husket fra sin skolegang, samtidig fortalte deler av sin livshistorie. Det er åpenbart at skolen har spilt en vesentlig rolle i informantenes oppvekst, både som et ankerfeste, som et godt og trygt sted å lære, som et sted der man traff jevn gamle og hadde fantastiske friminutt, men også som et sted der man opplevde nederlagene ved ikke å strekke til, urettferdigheten ved at alle ble behandlet likt og kampen for egen selvfølelse.

Informantene har vært brukere av den norske skolen og forteller om hvordan de opplevde det. Derfor har jeg kalt min undersøkelse en brukerundersøkelse. Men hvor mye vekt kan man i denne sammenheng tillegge brukernes minner om egne opplevelser, deres refleksjoner og ”synsinger”? I hvilken grad er de kvalifisert til å uttale seg, og hvilken vekt skal eller kan uttalelsene ha?

Jeg mener for det første at brukere alltid er meningsberettiget. For det andre er skolen en for vesentlig arena til at bare eksperter skal få uttale seg. Det er imidlertid både

en selvfølgelighet og et problem at skolen er et tema der alle føler seg meningsberettiget, fordi alle vet noe om og har erfaringer i forhold til skolen.

Dette er likevel en spesiell brukerundersøkelse fordi skolen ikke er et produkt man skal få brukerne til å kjøpe. Det er skoleplikt i Norge. Brukerne er faktisk lovpålagt å benytte seg av produktet i en eller annen form, enten innenfor eller utenfor det offentlige skoletilbudet. Det spesielle med brukerundersøkelsen er dessuten at det er for sent når undersøkelsen foretas. Brukerne får ikke noen ny sjanse til å motta et forbedret produkt. Barndommen og skolegangen er forbi. En slik undersøkelse og eventuelle resultater og forbedringer den måtte medføre, kommer i beste fall andre til gode. Men siden årene går og tidene forandrer seg, står man også i fare for å rette opp problemer som ikke lenger er til stede, eller som ikke lenger er aktuelle. Jeg mener imidlertid min undersøkelse på det generiske nivået peker på viktige problemstillinger som er grunnleggende og tidløse. Det er når informantene er refleksive, det virkelig er grunn til å lytte til dem.

I mitt materiale er flere inne på at skolen og undervisningen sikkert ble opplevd forskjellig av elevene i klassen. Det er helt sikkert riktig, og det bekrefter materialet. Men materialet viser også, selv om det ikke er stort nok til å være ”representativt”, at en del opplevelser er felles, til tross for informantenes forskjellighet. Det gjelder blant annet opplevelsen av manglende differensiering og tilpasning, den gode subjektive opplevelsen av mestring, den vonde opplevelsen av egen, og spesielt andres, ikke-mestring, det negative ved ensrettingen i lærestoff, holdninger og meninger. Dette er det grunn til å merke seg.

6.3 Eleven og læreren

Informantene peker i intervjuene på flere ”vanlige” elementer som har betydning for en elev i skolen: Å bli sett som person og elev. Å bli stilt krav til. Å få råd og oppmuntring. Å få forståelse for forhold i livet utenom skolen.

For Eivind og familien var det siste en realitet: Lærer Øgaard ble opplevd som en støtte for moren mens faren i lange perioder var på sjøen. For Hege var det et ønske, i alle fall i ettertid, om at noen hadde sett henne og hjemmeforholdene som gjorde læringssituasjonen så vanskelig, men det var ingen som spurte hvorfor hun slet. Normalplanen av 1939 pålegger læreren, så langt råd er, å ”lære å kjenne de enkelte barn og de forhold de lever under”. Slik skal læreren søke å finne årsaken til eventuelle vansker barnet har i skolen. I dag vil jeg tro de fleste lærere kjenner på dette trykket: Å forholde

seg til en elev som en person som også har et liv utenfor skolen. Hvor langt lærerens ansvar her skal strekke seg, vil antagelig bli diskutert så lenge det finnes en skole.

At lærere er forskjellige og oppleves og beskrives forskjellig av elever er noe alle vet. Likevel er det nesten skremmende å se hvilket utslag lærerpersonen gjør for enkelte informanter i mitt materiale. Dette kommer tydelig fram når det gjelder informantene fra jenteklassen på Byskolen. Anne relaterer i stor grad sine negative skoleerfaringer og det at hun ikke ville gå videre på skole til fru Våge som lærer, mens både Bente og Cecilie i samme klasse beskriver en snill lærer som var engasjert i elevene sine og tok seg av dem. Vi har bare disse tre informantenes beskrivelser å forholde oss til, men Annes negative opplevelse er i alle fall sterk. Hvordan fru Våges lærerperson har samspilt med andre faktorer i Annes liv vet vi ikke noe om. Det spesielle for jenteklassen på Byskolen, og dermed for Anne, var at de hadde fru Våge som lærer og klassestyrer gjennom alle de sju årene på folkeskolen. Det var tydeligvis ikke heldig for Anne.

Mine informanter peker på flere generelle, grunnleggende ting ved å være elev som ikke har forandret seg på disse femti årene. Mye har forandret seg, slik de konstaterende svarene viser, men når informantene reflekterer og vurderer, er det lett å kjenne seg igjen og relatere det de forteller til en skole som fortsatt jobber med, og bør ha fokus på disse grunnleggende tingene. Normalplanens fokus er like aktuelt i dag:

Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg.

(N39B:11, jf. N39L:10-11.)

Selv om mitt materiale bare omfatter ti personer, er det slående hvor forskjellige de er, og hvor forskjellige skolehistorier de har, til tross for en del likhetstrekk.

6.4 Mestringsopplevelser

Noe av det overraskende i materialet for min del var informantenes fokus på *mestring* i ulike sammenhenger. Det gjaldt både egen mestring og medelevers mestring og ikke-mestring. For eksempel forteller Anne og Cecilie om gode stilopplevelser der de overrasket seg selv både med gleden ved arbeidet og resultatet. Jon husker en negativ opplevelse med en stil der han gjorde det dårligere enn han pleide, og der både han selv og læreren var misfornøyd. Hege forteller at hun likte å skrive stil og var god til å skrive stil, selv om det var mye rødt da hun fikk den tilbake. For Grete radbrakk rettingen gleden ved å ha skrevet en tekst. Bente husker grammatiske begreper som nesten skremmende, mens Cecilie likte

den vanskelige setningsanalysen, mens diktat bød på nederlag etter nederlag. Ivar husker redselen ved å måtte lese leseleksa høyt i klassen. Og flere trekker fram, uoppfordret og som minner som sitter godt, marerittet ved å høre på andre i klassen som stotret og stammet og ikke fikk det til da de skulle lese leseleksa høyt. Grete beskriver hvor urettferdig hun syntes dette var, og hvordan det tok mye av hennes oppmerksomhet.

Det interessante med mestringsberetningene er for det første hvor ulike emner informantene trekker fram når de forteller om mestringsglede: Cecilie trekker fram setningsanalysen, som mange andre syntes var et mareritt. Her fant hun et emne i norskfaget som hun likte og som ga henne seire, og sikkert seire med status. For det andre er mestringsopplevelsen ikke nødvendigvis knyttet til skolemessig gode prestasjoner. Hege trekker fram stilskrivingen, til tross for en mengde ortografiske feil og dårlig resultat karakttermessig. Fortellergleden må ha vært sterk. Dette forteller noe om hvor subjektiv mestringsopplevelsen er, og at det er vanskelig å forutsi hvilke emner eller hvilke typer oppgaver som vil kunne gi elever en god mestringsopplevelse. Det samme gjelder den gode skriveopplevelsen Anne forteller om, som et engangsfenomen, da hun skrev om et maleri de hadde hjemme og bare kunne skrive og skrive, og det ble bra. Det er verdt å merke seg hvor positivt disse minnene skiller seg ut for informantene som forteller om dem.

De negative mestringsopplevelsene trer tydeligst fram når informantene snakker om å måtte høre på dem som leste høyt og ikke fikk det til. Å måtte være vitne til andres ikke-mestring, og å oppleve det urettferdige i situasjonen slik Grete beskriver det, har satt seg fast som et svært negativt minne. Det er særlig Daniel, Eivind og Grete, som selv var flinke på skolen, som forteller om dette, og som også fokuserer på hvordan skolen totalt manglet tilpasning til at elevene var forskjellige. Alle skulle gjennom samme pensum til samme tid, og de som ikke klarte det, falt av lasset. Dette har de tydeligvis reflektert mye over, særlig Grete, som selv ble lærer. Det er etter min mening to lærdommer å trekke med seg av dette: For det første at opplæringen bør tilpasses, og det er vel ingen tvil om at dette er et sentralt utviklingsområde som det arbeides mye med i dagens skole. For det andre er beskrivelsen av å være vitne til andres ikke-mestring og avmakt sterk. Her er det en utfordring å finne en balansegang mellom å la barn slippe å blottstille sine nederlag i en klassesituasjon, og å hjelpe de samme barna til å utvide sitt mestringsområde og oppleve at de kan klare noe de har gruet seg til og trodde de ikke ville få til.

Det er ingen grunn til å tro at gode mestringsopplevelser har blitt mindre viktige for elever i løpet av femti år, og det er en pedagogisk utfordring å planlegge og tilrettelegge

for gode mestringsopplevelser for den enkelte elev i dagens skole. Tilpasningstanken skaper selvfølgelig også store vansker, eller utfordringer, som man helst skal si når problemene er riktig store og vanskelige. Men mitt materiale viser, selv om det er lite, at ingen av mine informanter mener at det var positivt med en skole der lærestoffet var det samme for alle og skulle læres på samme måte samtidig.

6.5 Norskfaget og gode leseopplevelser

Under planleggingen av undersøkelsen hadde jeg en forventning om at informantene ville huske konkrete fortellinger, både fra leseboka og fra lærerens høytlesning. Denne forventningen var delvis basert på egne erfaringer. Noen av informantene trakk fram fortellinger, men i mindre grad enn jeg hadde trodd. Dette hadde nok blitt helt annerledes om vi hadde hatt gamle lærebøker å bla i. Men flere husket at det var gode fortellinger de leste, og at det var grunnleggende fortellinger å få med seg i livet.

En aktivitet fra norskfagene som alle informantene var positive til, var lærerens høytlesing. Selv Anne, som hadde et svært dårlig forhold til læreren sin, husker dette som positivt. Dette var en god opplevelse med hygge og ro i klasserommet. Jeg spurte ikke informantene om det var hyggen og roen eller fortellingen som var det viktigste, men flere er inne på at læreren var flink til å lese.

Mediesituasjonen er en helt annen nå enn på 1950-tallet, da bøkene ikke hadde så mange og sterke konkurrenter som i dag. I våre dager har lydbøker, til tross for de sterke bildemediene, blitt populære på bokmarkedet, og der er det nettopp noen som leser høyt for oss, enten vi er barn eller voksne som kan lese selv. Kanskje er det noe ved formidlingen ved den menneskelige stemmen som er vesentlig for oss, og som oppleves positivt, på tvers av tidsepoker og alder. Informantenes samstemmige positive vurdering av høytlesingen i klasserommet kan i alle fall minne oss om en arbeidsmåte som antagelig ikke har mistet sin aktualitet, til tross for et annet mediebilde.

Selv om jeg har intervjuet få informanter, er det grunn til å merke seg at alle forteller at de leste en del selv, til dels svært mye, etter at de lærte seg å lese. Dette kan selvsagt også for en del tilskrives mediestuasjonen før fjernsynets tid. For mange har leseingen fulgt dem gjennom livet, og de forteller om til dels stor leseglede. Det er bare én av informantene som sier at han ikke leser bøker.

Når Finn blir bedt om å oppsummere sin opplevelse av norskfaget og om han har noen nytte av det senere i livet, drar han på det, før han sammen med kona kommer til at

han lærte å lese og skrive, og ”Det er jo viktig, det er veldig viktig”. Slik fokuserer han på et helt grunnleggende element i skolens norskundervisning.

6.6 Ensretting – også i norskfaget

Flere av informantene reflekterer over at folkeskolen på 1950-tallet var ensrettet både når det gjelder lærestoff og hvilke holdninger og verdier som var de riktige. Dette ble det ikke stilt spørsmålsteget ved, og noen sier i ettertid at de skulle ønske skolen hadde vært litt friere på den måten.

Inge Moslet trekker i artikkelen ”Norsklærer” opp fagepoker for norskfaget i skolen i etterkrigstiden. 1950-årenes norsk får betegnelsen ”Vakkernorsken”, og Moslet beskriver norskfaget i dette tiåret som en konsolidering av vakker norsk, med læreren som skoleautoritet, kulturbærer og språkeier (Moslet 2001:20). Han hevder at vakkernorsken preges av en grunntanke om ”etiske og estetiske verdier”, noe som blant annet nedfeller seg i begreper som ”god litteratur”, ”verdifull litteratur” og ”kvalitetslitteratur”. I språklig sammenheng er det ofte snakk om ”vakker og levende uttrykksform” og ”klar, logisk og riktig språkbruk”. Det var en stabil felles fagforståelse som gjorde det unødvendig å problematisere, presisere og nyansere hva som var godt, verdifullt, vakkert og riktig, siden ”norsk” var en velavgrenset og veldefinert størrelse, blant annet med et kanonisert utvalg av tekster som elevene skulle lese (Moslet 2001:21). Også i Normalplanen av 1939 finnes lignende begreper, som ”god lesing” og ”nyttig og god litteratur” (N39B:53, jf. N39L:52).

Moslet beskriver også den ritualiserte undervisningen med leseboktekster som ble framført etter lese-etter-tur-ordninger i klasserommet og med sjangerfaste stilskrivingskonvensjoner som elevene ble ført inn i, med uskrevede regler for temavalg og oppbygning, og med stram klasseromsdramaturgi for tilbakelevering og gjennomgåelse (Moslet 2001:21). Det er ikke vanskelig å kjenne igjen vakkernorsken i den beskrivelsen informantene gir av norskundervisningen slik de husker den.

Men samtidig som Moslet beskriver den myndige og opphøyede norsklæreren som har språklig-kulturell styring nedover, beskriver han norsklæreren som plassert i et faglig hierarki med kommandolinjer fra universitetet og nedover. Slik avspeiler skolefaget vitenskaps- og studiefaget norsk, som en miniatyrvariant i skolen, og i denne perioden er norskfaget preget av at det skal ha en historieskapende og nasjonsbyggende funksjon. I tillegg er folkeskolens norskfag underlagt et annet hierarki, nedenfra og oppover, med realskolens og gymnaset norsk som overordnede størrelser (Moslet 2001:22).

Det vesentlig i denne sammenhengen er å kunne konstatere at informantenes opplevelse av ensretting, også i norskfaget, stemmer godt overens med den beskrivelsen Moslet gir av klasseromssituasjonen for norskfaget i denne perioden.

6.7 Kvalitative brukerintervjuer – en brukbar metode?

Jeg definerte som en av mine problemstillinger å finne ut om metoden jeg har brukt i undersøkelsen kan være anvendelig eller videreutvikles med tanke på lignende undersøkelser. Selv om mitt materiale kun omfatter ti informanter, mener jeg likevel resultatene er interessante, og materialet kunne dessuten vært bearbeidet videre og analysert ut fra andre innfallsvinkler enn det jeg har valgt. Gjennom de ti informantene har jeg fått kikkeshull ikke bare inn i 1950-tallets skole, men også inn i ti enkeltmenneskers opplevelser og vurderinger av denne skolen, og inn i biter av deres livshistorier sett i et skoleperspektiv. Undersøkelsesmetoden har dermed gitt en mulighet for dybde og forståelse jeg kan ikke se for meg at en annen undersøkelsesmetode ville gitt. Kvalitative intervjuer er imidlertid ressurs- og tidkrevende i alle faser av forskningen. Jeg mener likevel at den metoden jeg har benyttet kan være aktuell for ”brukerundersøkelser” av andre perioder i skolehistorien.

Jeg opplevde intervjuundersøkelsen som en ”sårbar” metode der mye er opp til forskeren. Det er slett ikke noe galt i det, men det byr på utfordringer som det er viktig å tenke gjennom både på forhånd og underveis i prosessen. Det kan dessuten være vanskelig å definere og forutsi hva man faktisk undersøker, slik jeg også har gjort rede for når det gjelder denne undersøkelsen. Her må graden av presisjon som man ønsker seg av undersøkelsen, vurderes opp mot metoden.

Det viktigste når man skal avgjøre hvilken metode man skal velge for en undersøkelse, er selvsagt at metoden må samsvare med de spørsmålsstillingene man ønsker å få svar på. Hvis hensikten er å gå i dybden, vil det kvalitative dybdeintervjuet være en svært aktuell metode. En interessant metodevei er selvsagt kombinasjonen mellom større kvantitative undersøkelser og kvalitative dybdeintervjuer med et mindre utvalg informanter. På den måten vil man både kunne oppnå et bredde- og dybdeperspektiv på en problemstilling.

6.8 Og hva så?

Det ubehagelige ved oppsummeringen av hovedoppgaven er at jeg opplever at jeg sitter med en skattkiste i form av et materiale som bare delvis er utnyttet. Det er deler av

materialet det ikke har vært rom for å gå inn på innenfor rammene av en hovedoppgave, og det er flere perspektiver det kunne vært interessant å presentere og analysere materialet ut fra. Det kunne også vært interessant å følge opp temaer som avdekkes i materialet med ytterligere undersøkelser, også i form av oppfølgingsintervjuer med informantene.

Dessuten kunne det vært interessant å følge opp undersøkelsen med temaer som:

- Hjemmets betydning for barns skoletrivsel og læring
- Læreplanens rolle: I hvilken grad nedfeller læreplaner seg i praksis i klasserommet?.
- Kunnskapens rolle: Blant annet betydningen av å bli utestengt fra kunnskap, jf. en av mine informanternes opplevelse av å bli utestengt fra engelskundervisning
- Mestringens betydning og hva som gir barn gode mestringsopplevelser
- Høytlesningens betydning – formidling ved den menneskelige stemmen
- Språket som brukergrensesnitt i ulike kommunikasjonssituasjoner
- Meningsskaping og fortolkningsrammer i selvbiografiske fortellinger.

Det ville også være interessant å gjøre tilsvarende undersøkelser med brukere fra andre epoker i skolehistorien, for eksempel elever som hadde plandeling i norsk i ungdomsskolen, elever som gikk i sammenholdte klasser og elever som har hatt norskundervisning etter ulike læreplaner på 1970- og 1980-tallet.

6.9 Hva får'u ut a' det her?

Jeg ante da jeg begynte dette arbeidet at jeg ville komme til å sitte med et stort materiale. Underveis i intervjurunden følte jeg meg privilegert som fikk adgang til informantenes fortellinger, til verdifulle kilder for å søke kunnskap og forståelse. Etter at transkripsjonene var utført, vurderte jeg det slik at jeg satt et meget verdifullt materiale og at jeg nærmest hadde fått tilgang til ti livshistorier, med den grunnleggende skolegangen som perspektiv.

Jeg er klar over at min egen nysgjerrighet og ”grådighet” er en av grunnen til at materialet ble så omfattende både i omfang og tematikk. Jeg kunne valgt å gjøre det enklere: Jeg kunne valgt å spisse spørsmålene mer direkte mot temaer jeg kunne ha direkte nytte av i arbeidet med å ”få unna” en hovedoppgave. Det gjorde jeg ikke. Jeg mener at det at jeg brukte såpass god tid i intervjusituasjonen og også nærmet meg den aktuelle tiden og skolegangen på en vid måte, ga meg et materiale jeg ellers ikke hadde fått tilgang til: De temaene jeg har valgt å trekke fram i denne oppgaven hadde blitt stående på et mye

grunnere fundament og i en fattigere sammenheng om jeg hadde rasjonalisert intervjuene, og en del informasjon hadde jeg kanskje heller ikke fått.

Jeg fant en oppgave og lurte på hva jeg har funnet ut. Jeg tror ikke at jeg har funnet ut mye *nytt*. Det interessante i mitt materiale er hvordan en del problemstillinger vi kjenner til fra skolen fra før, blir tydelige i enkeltpersoners formidling av minner om og vurderinger av egen folkeskoletid. Kanskje blir en del problemstillinger sterkere og mer fokusert når de blir så personlig formidlet som mine informanter har gjort med sine stemmer. Det blir svært tydelig at elevene i skolen er enkeltmennekser, og det blir skremmende tydelig at skoletiden har stor betydning i et barns liv, og til dels store konsekvenser for voksenlivet. For meg har det vært vesentlig å prøve å få fram disse ti stemmene jeg fikk lytte til.

Jeg har deltatt i en prosess, delvis sammen med mine informanter, der de har reflektert rundt sin folkeskoletid. Jeg har gjort en del metodiske refleksjoner og reflektert både rundt deltakelsen i prosessen og resultatene av intervjuundersøkelsen. Målet har vært å få kunnskap, selv om jeg på forhånd ikke hadde klare forventninger til hva slags kunnskap jeg ville finne.

Hva kan man lære som har betydning for nåtiden, og for måten å tenke skole på videre framover? Skolen kommer i berøring med enkeltmennesker og deres behov på mange livsområder. Jeg synes det som trer tydeligst fram i materialet for det første er hvor forskjellige informantene er, og hvor forskjellige opplevelser de har av de samme aktivitetene, som for eksempel å lese høyt i klassen og å skrive stil. Det er også påfallende hvor individuelle og subjektive mestringsopplevelsene er. På den annen side har de opplevd en del aktiviteter svært likt, for eksempel lærerens høytlesing i klassen, og de har mange sammenfallende vurderinger, for eksempel av ensrettingen på flere områder og av den manglende tilpasningen til den enkeltes situasjon, evner og muligheter.

Selvfølgelig kan det ikke generaliseres ut fra kvalitative data fra kun ti informanter, men dette materialet bekrefter at det er av betydning for det enkelte barn, den enkelte elev, at undervisningen tilpasses, uansett hvilket "nivå" dette barnet er på. Hvordan denne tilpassingen skal skje og hva den skal innebære kan ikke denne undersøkelsen gi noe svar på, men undersøkelsen kan være med å sette fokus på skolen som læringsarena for alle, og på de problemer og utfordringer enhetsskolen reiser. Materialet bekrefter også, og understreker kanskje, betydningen av gode og dårlige skoleopplevelser både for selvfølelse og kunnskapstilegnelse.

Det går barn i norsk skole hele tiden. Brukerne strømmer gjennom systemet, og de blir ikke så fort ferdige med skolen: Elever blir foreldre, og som foreldre møter de igjen skolen, med egne erfaringer som ballast. Mine informanter er både foreldre og besteforeldre, og de fortalte også hvordan de følger de neste generasjonenes vei gjennom skolen og reflekterer over dette. Noen elever blir til og med lærere.

Dagens brukere er kresne, iallfall er foreldrene deres det, og med rette. De svelger ikke hva som helst. For siden alle har erfaring med skolen, vet foreldre hvor vesentlig den er for barns liv og utvikling, og for deres voksenliv. De vil ha en god skole.

LITTERATURLISTE

I litteraturlista har jeg også tatt med litteratur som har vært viktig som bakgrunnsstoff og inspirasjon i arbeidet med oppgaven, selv om oppgaven ikke har henvisninger eller sitater fra disse bøkene.

Bakhtin, Mikhail 1998: *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Forlag, Bergen.

Baune, Tove Aarsnes 1995: *Den skal tidlig krøkes ... Skolen i historisk perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.

Dokka, Hans-Jørgen 1967: *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Universitetsforlaget, Oslo.

Dokka, Hans-Jørgen 1988: *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739-1989*. NKS-forlaget, Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup 1993: *Når fagplan møter lærer*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Hammersley, Martyn og Paul Atkinson 1998: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Hertzberg, Frøydis 1995: *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus forlag, Oslo.

Hodne, Ørnulf 1987: *Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885-1925*. Universitetsforlaget, Oslo.

Jordheim, Knut (red.) 1989: *Skolen 1739-1989. Norsk grunnskole 250 år*. Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-forlaget.

Moslet, Inge (red.), 2. utg. 2001: *Norskdiraktikk, ei grunnbok*. Universitetsforlaget, Oslo.

Myhre, Reidar, 8. utgave 1992: *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Nordstoga, Sveinung 2003: *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt forlag AS, Oslo.

Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen 1939. Utarbeidd ved Normalplannemnda oppnemnd av Kyrkje- og Undervisningsdepartementet. Utgjeven av Kyrkje- og Undervisningsdepartementet i samsvar med § 9 c i landsskulelova. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Tredje opplag, Oslo 1947.

Normalplan for byfolkeskolen 1939. Utarbeidd ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og Undervisningsdepartementet. Utgitt av Kirke- og Undervisningsdepartementet i samsvar med byskulelovens § 9 c. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Oslo 1939.

PISA 2000: www.pisa.no, bl.a. www.pisa.no/HTML-rapport/hjemmebakgrunn1.html 26.10.05.

Tønnessen, Liv Kari B. 2004: *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.

VEDLEGG 1**INTERVJUMAL –****OPPLEVELSE AV NORSKUNDERVISNING I FOLKESKOLEN 1950-1957 -**

intervjuer med personer som har gått i folkeskolen ved Byskolen i Byen sentrum og Landsskolen på Bygda 10 km utenfor Byen sentrum.

Først: Be om underskrift på samtykkeskjema fra informanten.

PERSONALIA:

- Navn:
- Kvinne/mann
- Fødselsår:
- Nåværende bosted:

Ved starten av intervjuet leser jeg inn på båndet:

Intervju medsom gikk på skole i Byen/Bygda 1950-57.

Intervjuet gjøres dag/dato hos, start kl.

Kassett 1, side 1:

Kommer til å stille ganske vide, generelle spørsmål og mer direkte på spesielle ting.

GENERELT:

- Kan du fortelle litt generelt om den folkeskolen du gikk på?
Navn på skolen, by/land, størrelse, antall elever – på skolen og i klassen, gutter og jenter – sjudelt eller færre klasser? (Hvordan var forholdet mellom gutter og jenter? – i klassen – på skolen?)
- Husker du hvordan skoleuka var lagt opp? Dager pr. uke, timer pr. dag, småskole – storskole.

- Skolevei – langt til skolen - transport? Hvordan bodde du i denne perioden? Hvor mange i husstanden – størrelse på bolig - antall rom / soverom? Ev. standard: bad?
- Du gikk på X skole på/i X – kan du kort beskrive dette lokalsamfunnet på denne tida?
Ev. noe om forholdet by/land.
- Hvordan vil du generelt beskrive deg selv som elev i folkeskolen på denne tida?
For eksempel om du likte/ikke likte skolen, interesser på skolen og utenom.

NORSKFAGET:

Jeg jobber spesielt med norskfaget, lurer på hva du husker fra denne undervisningen i løpet av folkeskolen. Du kan gjerne trekke fram både positive og negative ting.

- Hva tenker du på / Har du tenkt på på forhånd / Er det noe du har kommet på som du kan fortelle om norskfaget?
- Beskriv læreren/norsklæreren, gi en karakteristikk. Navn/alder/kjønn på lærer/lærere i norsk i perioden.
- Kunne du lese/skrive før skolestart? Hvordan hadde du ev. lært det? Hva syntes læreren ev. om at du kunne det? Hva var det forventet at du kunne før du begynte på skolen?
- Hva het ABC'en? Hva husker du fra den? Tekst – illustrasjoner.
- Hvordan foregikk lese- og skriveopplæringen? Tavleundervisning – bruk av ABC – andre måter.
- Husker du når du lærte å lese – noe i den forbindelse?
- Hvilken/hvilke lesebøker brukte du i løpet av 1.-7. klasse?

- Hva husker du fra lesebøkene?
- Andre bøker / tekster?
- Høytlesing? Når? Hvordan? Hvem leste? Hva slags bøker / tekster? Hvilke klassetrinn? Hvor lenge oppover i klassene?
- Husker du om du leste noe utenom skolen: Bøker, blader, tegneserier, aviser? Tror du det var forskjell på det gutter og jenter leste på den tida?
- Andre lærebøker/arbeidsbøker/ ... / annet undervisningsmateriell
- Skrivning som eget fag – hvordan foregikk opplæringen – skrifttype - skriveredskaper – bøker – evaluering. Hvordan likte du skriveundervisningen?
- Stiloppgaver? Hva slags stiloppgaver/skriveoppgaver? Gjenfortellinger? Søknader el.l.
- Hvordan ble dere ev. undervist i å skrive stil / tekster av ulike typer?
- Hvilke skriveoppgaver pleide du å velge? Hvorfor?
- Hvordan ble skriveoppgavene rettet? Arbeid med egne feil – hvordan?
- Ble det / hvordan ble det arbeidet med rettskriving og tegnsetting? Er det emner du husker? Hvordan ble det undervist? Tavleundervisning, diktat, arbeidsbøker ...
- Ble det / hvordan ble det undervist norsk grammatikk? (Hva regner du med som grammatikkundervisning?) Emner? Ordklasser, bøyninger. Tavle – bøker – prøver?
- Ble det arbeidet med setningsanalyse? Hvordan?

- Hva med muntlig norsk – ble det arbeidet med dette – å legge fram ting, holde foredrag el.l. – øving i å lese høyt for andre, dramatiseringer.
- Hva husker du om lekser i norskfaget? Hvordan arbeidet du med norskleksene? Hva slags forhold hadde du hjemme til å gjøre lekser? Hjelp – foreldre, søsken, kamerater?
- Hvordan likte du de ulike delene av norskfaget? (Lesing, skriving ...)
- Hvordan ble norskfaget vurdert – karakterer, årsprøver, avgangsprøve? Hva besto prøvene i? Karakterbok – avgangsvitnemål? Hva syntes du om dette?
- Hvordan synes du at du gjorde det i norskfaget? Hva slags karakterer/respons fikk du? Hva betydde det for deg den gangen? Var dette viktig for deg?
- Er det noe du vil trekke fram som spesielt positivt eller negativt på ved norskundervisningen den gangen?
- Er det noe fra norskundervisningen du synes du har hatt spesiell nytte eller glede av seinere i livet?
- Hva leser du i dag? Aviser/blader/bøker/fagstoff/ ...
- I hvilken grad skriver du i dag, og hva? Jobbrelatert, brev, kryssord, søknader ...
- Hvordan vil du oppsummere din opplevelse av norskfaget i folkeskolen?

Nå har jeg spurt en del om det du husker fra norskundervisningen/norskfaget. Hvorfor tror du at det er dette du husker / husker best?

Vurdere å spørre om de har gamle skolebøker fra denne tida som de vil vise fram.

TIL SLUTT:

- Beskriv/karakteriser skolen/undervisningen generelt.
- Hvordan synes du at du hadde det på skolen disse årene?
- Hva gjorde du etter 7. klasse? Videre utdanning for deg ut over folkeskolen – hva slags – hvor mye? Hvorfor denne veien? Hva var alternativene for deg?
- Hva har du arbeidet med videre i livet?
- Hvordan var det med utdanning og yrke for foreldrene dine?

Av nysgjerrighet:

Om engelskundervisningen: For alle? Hvordan organisert? Hvem underviste?

Arbeidsmåter

Emner

Bøker / materiell

Skriving som eget fag

Egne notater om intervjuet:

VEDLEGG 2

Anne-Ruth Jangaard
Smieveien 5
3189 Horten
tlf. 33 07 08 42
e-post: a-r.j@c2i.net

Horten 01.04.05

Til
NN
Adresse
Poststed

INTERVJU OM HVA DU HUSKER FRA NORSKFAGET PÅ FOLKESKOLEN

Jeg viser til telefonsamtale og takker for at du har sagt ja til å la deg intervju i forbindelse med min hovedoppgave i norsk ved Universitetet i Oslo. Vi har avtalt at jeg kommer for å intervju deg **tirsdag 5. april kl. 14.00.**

Som jeg har fortalt ønsker å finne ut noe om hva folk husker fra undervisningen de fikk på folkeskolen etter at det har gått en del år. Siden det er norskfaget jeg holder på med, er det dette faget jeg i hovedsak vil spørre om, i tillegg til noen generelle spørsmål om skolen og skolehverdagen slik du husker den. Jeg kommer for eksempel til å spørre om:

- hva du husker av lærebøker: ABC-bok, lesebøker, andre lærebøker i norskfaget
- hva du husker om lese- og skriveopplæringen
- hva du husker om skriftlige arbeider: fortellinger og stiler
- husker du om læreren leste høyt for dere i norsktimene, ev. fra hva slags bøker?

Selv om denne undervisningen nå ligger ca. 50 år tilbake i tid, tror jeg kanskje noen minner vil dukke fram. Det er i alle fall det jeg vil prøve å finne ut. Jeg ser fram til å snakke med deg om dette.

Med vennlig hilsen

Anne-Ruth Jangaard

VEDLEGG 3**SAMTYKKE FRA INFORMANTENE****Innformant:**

NN

Adresse

Poststed

Elev ved Byskolen / Landsskolen 1950-1957

Jeg samtykker i at Anne-Ruth Jangaard intervjuer meg i forbindelse med sin hovedoppgave i norsk ved Universitetet i Oslo.

Jeg samtykker i at intervjuet blir tatt opp på bånd.

Jeg samtykker i at Anne-Ruth Jangaard skriver ut intervjuet og bruker informasjon fra intervjuet i hovedoppgaven, så langt som mulig i anonymisert form.

Jeg samtykker i at det innsamlede materialet eventuelt kan brukes videre i forskningsøyemed av Anne-Ruth Jangaard eller andre hun gir tillatelse til å bruke materialet.

Sted: Dato:

Underskrift: